

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

«Южно-Уральский государственный  
гуманитарно-педагогический университет»  
ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»

**ВЕСТНИК ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА (ВЕСТНИК ЮУРГГПУ) /  
THE HERALD OF SOUTH-URAL STATE  
HUMANITIES-PEDAGOGICAL UNIVERSITY  
(HERALD SURSHPU)**

(ранее ВЕСТНИК ЧЕЛЯБИНСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА (ВЕСТНИК ЧГПУ))

Научный журнал

Издается с 1995 года

Выходит три раза в полугодие

Журнал включен в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» ВАК при Минобрнауки России по следующим отраслям науки и группам специальностей научных работников:

13.00.00 Педагогические науки  
19.00.00 Психологические науки,

а также в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ): eLIBRARY ID: 74795; Вестник ЧГПУ — 8569.

Подписной индекс в объединённом каталоге «Пресса России» Е83926; Вестник ЧГПУ — подписной индекс в каталоге «Почта России» П4240.

*Главный редактор* Т. А. Чумаченко

Доктор исторических наук, доцент, ректор  
ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» (г. Челябинск).

*Заместитель гл. редактора* И. Е. Левченко

Кандидат философских наук, доцент, советник ректора по общим вопросам ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ».

*Ответственный редактор* Е. Ю. Никитина

Профессор, доктор педагогических наук, профессор  
ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ».

16+

ISSN 2618-9682  
ISSN 1997-9886 (Вестник ЧГПУ)

№ 2 (162)  
**АПРЕЛЬ 2021**

СОДЕРЖАНИЕ

**Педагогические науки**

*Выхрыстюк М. С., Миронова А. А.*

История развития классического образования тобольской губернии конца XVIII– начала XIX вв. .... 7

*Гнатыхина Е. В., Касаткина Н. С., Немудрая Е. Ю., Шкитина Н. С.*

Формирование критического мышления студентов педагогического вуза ..... 21

*Жабиков В. Е.*

Методологические подходы к управлению практико-ориентированной подготовкой будущих педагогов физической культуры ..... 50

*Зольникова Н. Н., Ермакова Е. Н., Юздова Л. П.*

Применение технологии “Blended learning” в обучении русскому языку как иностранному ..... 62

*Казачук И. Г., Глухих Н. В.,  
Ковальчук Т. В.*

Изучение составного глагольного сказуемого с компонентом — процессуальным фразеологизмом ..... 77

*Нагорнов И. В., Антонова Э. Р.,  
Титов А. Н.*

Дистанционная форма проведения учебных занятий по физической культуре в педагогическом вузе ..... 106

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

Билингвальные умения студентов педагогических вузов как объект формирования в образовательном процессе ... 116

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

Лингвокультурологическая сущность фразеологических единиц как объект освоения в процессе формирования билингвизма ..... 142

*Серышева О. М., Шитякова Н. П.*

Педагогические условия профилактики рискованного поведения подростков в контексте копинга ..... 158

*Юздова Л. П., Милютина А. А.,  
Звягин К. А.*

Формирование функциональной грамотности у студентов педагогического вуза ..... 186

## *Редакционная коллегия*

### **Раздел «Педагогические науки»**

*Людмила Александровна Амирова* — доктор педагогических наук, профессор, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа, Республика Башкортостан). *Вероника Михайловна Гребенникова* — доктор педагогических наук, профессор, Кубанский государственный университет (г. Краснодар). *Владимир Васильевич Зайцев* — доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград). *Маргарита Львовна Кусова* — доктор филологических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург). *Татьяна Юрьевна Ломакина* — доктор педагогических наук, профессор, Институт стратегии развития образования РАО (г. Москва). *Николай Константинович Сергеев* — академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград). *Зоя Ивановна Тюмасева* — доктор педагогических наук, профессор, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск). *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). *Анфиса Вячеславовна Ворожейкина* — кандидат педагогических наук, доцент, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск). *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). *Исита Вахидовна Мусханова* — доктор педагогических наук, профессор, Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный, Чеченская Республика). *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

Учредитель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Издание зарегистрировано:  
Роскомнадзором, регистрационный номер ПИ № ФС 77-77493 от 25.12.2019; Вестник ЧГПУ — ПИ № ФС 77-69184 от 24.03.2017;

Национальным центром ISSN РФ  
ISSN 2618-9682; Международным центром ISSN  
ISSN 1997-9886 (Вестник ЧГПУ).

Тираж 500 экз. Заказ \_\_\_\_\_

Дата выхода в свет 19.04.2021. Свободная цена.

Издатель: ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»

Адрес редакции и издателя:

454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69, ауд. 454,  
тел. 8-(351)-216-57-97; e-mail: [vestnikvak@cspu.ru](mailto:vestnikvak@cspu.ru);  
сайт: <http://vestnik-cspu.ru/>

Адрес типографии:

454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69, к. 2, тел.  
8-(351)-216-56-16.

Формат 84x108/16. Усл.-печ.л. 31.5.

© Все права на тексты принадлежат авторам

© Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2021

#### **Психологические науки**

*Бехтерева Е. Н., Быстрой Е. Б.,  
Артемenco Б. А.*

Ответственность как личностно-значимое качество ребёнка ..... 202  
.....

*Бутенко Н. В., Никитина Е. Ю.,  
Богачев А. Н.*

Психологический регулятив позитивной социализации детей дошкольного возраста .. 224  
.....

*Василенко Е. А., Шабалина А. А.,  
Салаватулина Л. Р.*

Исследование психологической готовности будущих педагогов к осуществлению и организации инклюзивного волонтерства ..... 245  
.....

*Волчегорская Е. Ю., Гольцева Ю. В.*

Эмпатические способности младших школьников как фактор позитивного взаимодействия в классном коллективе ..... 263  
.....

*Галкина Л. Н., Пермякова Н. Е.*

Формирование духовно-нравственных и социокультурных ценностей у детей дошкольного возраста ..... 276  
.....

#### **Правила оформления, регистрации и рецензирования**

рукописи ..... 291  
.....

16+

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

No. 2 (162)

April 2021

CONTENTS

### Pedagogical Sciences

*Vukhrystyuk M. S., Mironova A. A.*  
The History of Development  
of Classical education of  
Tobol province late XVIII–  
beginning XIX centurys .... 7

*Gnatyshina Ye. V., Kasatkina N. S.,  
Nemudraya Ye. Yu., Shkitina N. S.*  
Formation of Critical Think-  
ing of Pedagogical Univer-  
sity Students ..... 21

*Zhabakov V. Ye.*  
Methodological approaches  
to the Management of Prac-  
tice-oriented Training of  
future Physical education  
teachers ..... 50

*Zolnikova N. N., Ermakova Ye. N.,  
Yuzdova L. P.*  
Application of Blended  
Learning Technology in  
Learning Russian as a For-  
eign Language ..... 62

The FSBEI of HE  
“South-Ural State Humanities-Pedagogical University”  
THE FSBEI OF HE “SURSHPU”

**ВЕСТНИК ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА (ВЕСТНИК ЮУРГГПУ) /  
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

Herald of Chelyabinsk State Pedagogical Uni-  
versity Included in the list of leading peer-  
reviewed scientific journals, in which the sci-  
entific 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

Has a Russian Science Citation Index eLI-  
BRARY ID: 74795; Herald CSPU — 8569.

A subscription index in the united catalog “Press of  
Russia” E83926; Herald CSPU — A subscription index  
in the “Russian Post” catalog П4240.

*Editor in Chief* T. A. Chumachenko  
Doctor of Historical Sciences, Associate Professor,  
Rector of the FSBEI of HE “South-Ural state Huma-  
nities-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-  
Pedagogical university” (Chelyabinsk).

*Managing Editor* Ye. Yu. Nikitina  
Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
of the FSBEI of HE “South-Ural state Humanities-  
Pedagogical university” (Chelyabinsk).

### *Editorial Board*

#### **Section “Pedagogical sciences”**

*Lyudmila Aleksandrovna Amirova* — Doctor of Peda-  
gogic Sciences, Professor, Bashkir State Pedagogical

University named after the M. Akmully (Ufa, Republic of Bashkortostan). *Veronika Mikhaylovna Grebennikova* — Doctor of Pedagogic Sciences, Professor (Full), Kuban State University (Krasnodar). *Vladimir Vasil'yevich Zaytsev* — Doctor of Pedagogic Sciences, Professor (Full), Volgograd State Social and Pedagogical University (Volgograd). *Margarita L'vovna Kusova* — Doktor of Philological Sciences, Professor (Full), Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg). *Tat'yana Yur'yevna Lomakina* — Doctor of Pedagogic Sciences, Professor (Full), Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (Moscow). *Nikolay Konstantinovich Sergeev* — Academician of Academician of Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor (Full), Volgograd State Social and Pedagogical University (Volgograd). *Zoya Ivanovna Tyumaseva* — Doctor of Pedagogic Sciences, Professor (Full), South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk). *Tat'yana Ivanovna Shukshina* — Doctor of Pedagogic Sciences, Professor (Full), Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseev (Saransk, Republic of Mordovia). *Yelena Arkad'yevna Shumilova* — Doctor of Pedagogic Sciences, Professor (Full), 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* — Doktor of Psychological Sciences, Professor (Full), South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk). *Nataliya Nikolayevna Vasyagina* — Doktor of Psychological Sciences, Professor (Full), Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg). *Anfisa Vyacheslavovna Vorozheykina* — Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk). *Bronislav Aleksandrovich Vyatkin* — Corresponding Member of Russian Academy of Education, Doktor of Psychological Sciences, Professor (Full), Perm State Humanities-Pedagogical University (Perm'). *Valentina Ivanovna Dolgova* — Doktor of Psychological Sciences, Professor (Full), South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk). *Yuliana Germanovna Kamskova* — Doktor of Medical Sciences, Professor (Full), South-Ural state Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk). *Svetlana Aligar'yevna Minyurova* — Doktor of Psychological Sciences, Professor (Full), Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg). *Isita Vakhidovna Muskhanova* — Doctor of Pedagogic Sciences, Professor (Full), Chechen State Pedagogical University (Grozny, Chechen Republic). *Yevgeniya Sergeevna Naboychenko* — Doktor of Psychological Sciences, Professor (Full), Ural State Medical

*Kazachuk I. G., Glukhikh N. V., Kovalchuk T. V.*

The Study of a Composite Verb-predicate with a component — with Process Phraseologism ..... 77

*Nagornov I. V., Antonova E. R., Titov A. N.*

Distance form of conducting Training Sessions on Physical Culture in a Pedagogical University ..... 106

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

Bilingual Skills of students of pedagogical Universities as an Object of formation in the Educational process ..... 116

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

Linguoculturological Essence of Phraseological Units as an Object of Development in the Process of Formation of Bilingualism ..... 142

*Serysheva O. M., Shityakova N. P.*

Pedagogical Conditions for Preventing Risk behavior in Adolescents in the Context of Coping ..... 158

*Yuzdova L. P., Milyutina A. A., Zvyagin K. A.*

Formation of Functional Literacy of Pedagogical University Students ..... 186

## Psychological Sciences

*Bekhtereva Ye. N., Bystray Ye. B., Artemenko B. A.*  
Responsibility as a Personally significant Quality of a Child ..... 202

*Butenko N. V., Nikitina Ye. Yu., Bogachev A. N.*  
Psychological Regulation of Positive Socialization of Preschool Children ..... 224

*Vasilenko Ye. A., Shabalina A. A., Salavatulina L. R.*  
A Study of the Psychological Readiness of Future Teachers to Implement and Organize Inclusive Volunteering ..... 245

*Volchegorskaya Ye. Yu., Goltseva Yu. V.*  
Empathic Abilities of Younger Schoolchildren as a Factor of Positive Interaction in the Classroom ..... 263

*Galkina L. N., Permyakova N. Ye.*  
Formation of Spiritual-Moral and Socio-Cultural Values in Preschool Children ..... 276

**Rules for the pattern, registration and review of the manuscript ..... 291**

University of the Ministry of Health of the Russian Federation (Yekaterinburg). *Ol'ga Alekseyevna Shumakova* — Doktor of Psychological Sciences, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, South Ural State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (Chelyabinsk).

### *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

The Founder: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "South-Ural State Humanities-Pedagogical University"  
(THE FSBEI OF HE "SURSHPU")

### *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 77-77493 at 25.12.2019.

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).

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

Publication date 19.04.2021. Vacant price

### *Editorial office and publisher address:*

454080, Chelyabinsk, Lenin Avenue, B. 69, aud. 454,  
Phone number 8-(351)-216-57-97; E-mail: [vestnik-vak@cspu.ru](mailto:vestnik-vak@cspu.ru); Website: <http://vestnik-cspu.ru/>

### *Printing house address:*

454080, Chelyabinsk, Lenin Avenue, B. 69, office 2,  
Phone number 8-(351)-216-56-16

Format 84x108/16.

Volum of 31.5. Conventional printed sheets.

© All rights to the texts belong to the authors

© South-Ural State Humanities-Pedagogical University, 2021

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

DOI 10.25588/CSPU.2021.162.2.001

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*

## **ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ КЛАССИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТОБОЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ КОНЦА XVIII– НАЧАЛА XIX ВВ.**

### **Аннотация**

*Введение.* В статье рассмотрена история формирования классического образования на территории Тобольской губернии рубежа XVIII–XIX вв. Отмечается, что на территории позднего освоения русскими в просвещении сибиряков именно светскому образованию была отведена значительная роль. В работе выполнен анализ методов и приемов воспитания и формирования образованной личности в стенах Главного народного училища. Цель статьи — изучить основные проблемы процесса становления и развития системы просвещения в Сибири на примере Главного народного училища конца XVIII – начала XIX века.

*Материалы и методы.* При изучении и описании материала использовались общетеоретические методы исследования: синтез,

анализ, сопоставление, обобщение, а также описательный и сопоставительный методы; для обоснования выводов применены эмпирические методы исследования: педагогический эксперимент и педагогическое наблюдение.

*Результаты.* Доказана целесообразность изучения истории классического образования на региональном уровне, что позволит дополнить общую картину формирования системы образования в России.

*Обсуждение.* В статье представлен к обсуждению вопрос о становлении системы классического образования Сибири конца XVIII – начала XIX века на основе рукописных и печатных текстов делопроизводства Главного народного училища конца XVIII–начала XIX века г. Тобольск.

*Заключение.* Сделан вывод о том, что учебно-воспитательная и культурно-просветительская деятельность Главного народного училища рубежа XVIII–XIX веков оказывала значительное влияние на духовно-нравственное воспитание молодого поколения сибиряков, на формирование их целостной личности как будущих хозяев земли сибирской.

**Ключевые слова:** система образования; образовательный процесс Тобольской губернии; Главное народное училище конца XVIII–начала XIX века; учебно-воспитательная; культурно-просветительская деятельность.

**Основные положения:**

- рассмотрена система организации учебно-воспитательной и культурно-просветительской деятельности Главного народного училища рубежа XVIII–XIX веков;
- изучены основные направления деятельности названного образовательного учреждения Тобольской губернии;
- на примере формирования духовного образования выявлены тенденции в развитии сети учебных заведений в России;
- обоснована важность изучения истории системы классического образования в регионе в рамках научно-исследовательской деятельности студентов.



## **1 Введение (Introduction)**

XVIII век вошел в историю России как век просветительства. Просветительская деятельность населения Сибири имеет ряд особенностей, поскольку охватывает просвещение прежде всего коренного населения края — народов ханты, манси, татар, а в период интенсивного заселения края еще и русского населения. Издавна Сибирь слыла краем невежества и необразованности. Об этом свидетельствовала периодическая печать на протяжении нескольких веков [1]. В действительности же архивные материалы свидетельствуют, что это было не так. В связи с этим исследование развития культурно-просветительской деятельности в Сибири XVIII–XIX веков является наиболее актуальным.

Открытие Главного народного училища в Тобольске отвечало запросу времени провести реформу всеобщего российского образования, которое заключалось в создании учебных заведений нового образца. Эта проблема не раз исследовалась в различных трудах историков и краеведов: О. Н. Зайцевой [2], А. Н. Копылова [3], Д. Н. Копылова [4], Ю. П. Прибыльского [5], П. А. Словцова [6], Н. С. Юрцовского [7], некоторых других исследователей. Однако проведение преобразований в области образования на территории Тобольской губернии изучено еще недостаточно. Внедрение классического образования при доминировании церковного в Тобольске практически не освещались учеными.

Теоретическую базу данного исследования применения материала в преподавании гуманитарных дисциплин составили методические разработки ученых О. Б. Адаевой [8], Т. М. Баранова [9], Э. В. Будаева [10], М. С. Выхрыстюк, А. А. Мироновой [11], Т. Г. Кучиной [12] и др. в области педагогики и методики.

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

Материалом исследования послужили рукописные и печатные тексты делопроизводства Главного народного училища г. Тобольска XVIII–начала XIX века, хранящихся в фонде № 355 (И-355) Тобольского Приказа общественного призрения ГБУТО «Государст-

венный архив в г. Тобольске», а также достижения отечественных исследователей по данной проблеме.

Для получения объективных выводов использовались описательный, сравнительный методы. Основными методами исследования материала являются анализ научной литературы, посвященной проблеме организации научно-исследовательской работы учащихся; а также диагностические методики, включающие наблюдение, описание, беседу, анкетирование, тестирование, методы статистической обработки данных. При анализе структуры, содержания и информативности лингвистических и исторических источников применялся метод компонентного анализа и структурно-семантический. По мнению Т. Г. Кучиной, «историко-культурный анализ как метод исторической реконструкции науки включает в себя конструктивный и контекстуальный аспекты» [12, 110]. В процессе изучения источников авторы придерживаются принципа историзма, поскольку предмет исследования, под которым подразумевается процесс изучения истории, культуры и просвещения народа Сибири, рассматривается на определенном историческом этапе.

### **3 Результаты (Results)**

История просвещения в Сибири была непосредственно связана с историей народного образования. Главную роль в образовательном процессе в Тобольской губернии на протяжении многих лет играло Главное народное училище, которое открылось 11 марта 1789 года. Документы фонда И 355-1-232-27 включают в себя разнообразные официальные тексты, статистику, состав учителей и учеников, журналы, ведомости, наградные листы и др. Например, в соответствии с указом студенты могли свободно перемещаться по городу при наличии пропуска (рисунок 1).

Во Указу Его Величества Императора  
Александра Павловича Самодержца Всероссийского  
и прочая и прочая и прочая.  
Великим Его Величества Комиссии о Высшем Народном Училище Студентов Училища  
Алексей Писаревъ отправленъ въ Тобольскій Приказъ Государственной При  
казной ему Учительской должности съ Тобольскимъ Главнымъ Народнымъ Учи  
лищемъ Ею Величества Комиссией иллиции на заставкахъ Сибирскихъ казенному Студен  
ту въ Тобольскъ выдать свободной и безпрепятственной пропускъ, въ заведыва  
ние его и дать ему сей паспортъ изъ Комиссии о Высшемъ Народномъ  
подписанной Придворною и съ приложениемъ казенной печати. Санктпет  
ербурга 31<sup>го</sup> Октя 1802 года.  
Императорского Величества Высочайшишаго  
моего Действительнаго Статскаго Советника Комиссии  
о Высшемъ Народномъ Училищѣ Придворнаго и Ордена Святого Фредерика  
табачкай Князь Владимиръ третей степени кавалеръ

Рисунок 1 — Указ о выдаче студентам Тобольского главного народного училища пропусков на свободное и беспрепятственное передвижение с казенной печатью (И 355-1-232-27)

Figure 1 — Decree on the issuance of passes for free and unimpeded movement with the state seal to students of the Tobolsk main public school (И 355-1-232-27)

В Тобольском государственном архиве единично сохранились документы, отражающие ведение дел и учет успеваемости учащихся Главного народного училища. Ведомости директора, направляемые «<...> въ таболской Приказъ Общественного Призрения <...>» содержат учет знаний учащихся «<...> за послѣднѣ полгодичное течение прошлаго 1803 года гчебнаго времени въдомость разслано ѿ проведенномъ въ Главномъ народномъ училище пбличномъ испытаніи для припечатанія въ пбличныхъ москосожихъ и санктпетербургскихъ ведомостяхъ причемъ во ѿномъ Приказе Честъ имею представить Слушано (подпись неразборчива)» [И 155–1–28–11] от 01 января 1803 года.

Известно, что в Главное тобольское народное училище было направлено четыре учителя — Т. Воскресенский, И. Лафинов, В. Прутковский, И. Набережнин [13]. Отличие обучения в училище заключалось в самом способе обучения. Учитель должен был всегда находиться в классе не для того, чтобы дать задание и наблюдения за его выполнением, а для самого процесса усвоения предметов. В поле зрения учителя должен быть весь класс, а не отдельные ученики. До этого учащиеся учились сами по себе. Каждый ученик зубрил свою часть предмета вслух, а учитель на уроке занимался своими делами. Теперь главную функцию на уроке выполнял учитель, все внимание обучающихся было направлено на то, что говорит учитель. Процесс обучения был направлен не только на объяснение материала, но и на его усвоение. В некоторых случаях учитель требовал от учеников рассказа своими словами.

Наряду с воспитательным воздействием образовательных предметов, в училище особое место отводилось и воспитательной работе как таковой. Воспитанию молодого поколения уделяли особое внимание все без исключения все преподаватели. У инспектора, помощников инспектора, классных наставников воспитание являлось прямой обязанностью.

Постепенно открывались и последующие классы: пиитики, риторики, философские и богословские дисциплины велись на ла-

тинском языке. Наряду с вышеперечисленными ординарными классами имели место и экстраординарные: исторический, географический, математический, красноречия, медицинский и другие. Эти классы носили факультативный характер.

Уже в четвертом классе (разряде) преподавалось десять дисциплин: подробно преподавалась география и история, затем изучалась математическая география, грамматика с упражнениями в сочинениях делового характера (писем, счетов, расписок и т. п.), основания геометрии, механики, физики, естественной истории и гражданской архитектуры, рисование и иностранный язык.

Судя по годичным ведомостям, большинство воспитанников Главного народного училища были «нрава доброго и похвального». Причиной отчисления из состава учащихся была, главным образом, плохая успеваемость: «за непонятиемъ», «за тупостью понятия». Хотя некоторым давали и такие характеристики: «обнаруживает буйственную непокорность правиламъ и учреждениямъ семинарскимъ», «ленивъ, глупъ, непокоренъ», «не ходитъ въ клас по лености» [И 355–1–232–107] от 13 мая 1826 г.

Применялся широкий спектр взысканий: наставления, выговоры, перевод в низшие классы. Если эти меры не приводили к исправлению, то за ними следовало исключение из заведения. В инструкции, определяющей воспитательную работу, мерам наказания прикладывался следующий смысл: «с целью исправления воспитанниковъ и должны выразить отвращение къ ихъ поступку, а не къ ученику, ученикъ въ каждомъ наказаніи долженъ видеть теплую заботу о немъ преподавателя и искреннее желание исправить его» [13, 57]. Ученик находился под пристальным отеческим вниманием воспитателей как в учебное, так и во внеучебное время.

Постепенно на протяжении XIX века увеличивались ассигнования правительства и улучшились условия жизни наставников и воспитанников, однако недостаток средств по-прежнему ощущался, даже когда было открыто «Общество вспомоществования нуждающимся учащимся» [3, 77].

#### 4 Обсуждение (Discussion)

В качестве обсуждения предложен материал по преобразованию сибирской школы, которое проводилось в начале XIX века вслед за реформой системы светского образования. Главной задачей реформы 1814 года было отделение высшего классического образования от среднего и низшего. Обучение в приходском и уездном училищах завершалось теперь шестилетним семинарским. Особое значение стали придавать письменным работам учащихся, поощрялось чтение литературы помимо учебной программы, осуждалось засилье латыни. Академии, освободившиеся от семинарского курса, стали центрами богословских наук.

В училище в течение первых двух лет изучали словесные науки и всеобщую историю; последующие два года — философские науки одновременно с математикой и физикой. Большое место отводилось изучению языков. Древнегреческий, немецкий и французский языки осваивались на протяжении шести лет, древнееврейский язык изучали четыре года. Позднее ввели изучение татарского языка. Знания учащихся проверялись на двух сессиях: зимней при помощи внутреннего испытания и летней при помощи публичного испытания в присутствии директора и других приглашенных лиц [15, с 67].

Сохранился протокол высокого собрания тобольского народного училища о публичном испытании учащихся: «<...> 13 числа сего мсца въ день всерадостнаго торжества ЕЯ ВЕЛИЧЕСТВА Благочестивѣйшии СУДАРЫНИ ИМПЕРАТРИЦЫ ЕЛИСАВЕТЫ АЛЕКСЕЕВНЫ въ табольскомъ главномъ народномъ гчилищѣ въ присгдствіиэ гправляющаго должностью табольскаго гражданскаго Ггбернатора и попечителя Училищъ Господина Статскаго Советника Вицѣ-ггбернатора Николая Михайловича Олюнина, Директора гчилищъ Коллежскаго Ассесора Ишимова при многочислѣнномъ собраніи дгховен ства благородныхъ обоого пола особѣ, кгпечества и другихъ состояній посѣтителей происходило пгбличное гченикамъ испытаніе: передъ открытіемъ

*оного гчитель 3-го разряда Титулярной Советникъ Афиновъ говорилъ привѣтствіе къ посѣтителемъ и юношествомъ въ которамъ къ первымъ прославлялъ благоденствіе Россіи объяснялъ, колико приобрѣли они знанія и просвященія во времена протекшія, а къ послѣднимъ они ващие и ващие надѣются быть щастли выми при благополгчномъ царствованіи Всеавгстѣйшаго монарха благочестивѣйшаго ГОСУДАРЯ ИМПЕРАТОРА АЛЕКСАНДРА I . яко верховъ наго нагкъ покровителя, который междг бесчислныхъ попеченіи ЕГО о благѣ подданныхъ вовсѣхъ атношеніяхъ, о брацаетъ благодѣтельныя взоры и напросвященіе народное; и что Россіяне въ томъ краткое время ощутительно уже удотовѣрены многими опытами ВСЕМИЛОСТИВѢЙШАГО ЕГО ВЕЛИЧЕСТВА на сеи предмѣтъ благъ <...>» [И 355–1–232–107] от 13 мая 1826 г.*

Реформой 14 сентября 1840 года, проведенной по инициативе обер-прокурора Святейшего Синода графа Протасова, попытались придать образованию прикладной характер. В результате чего сокращалось количество общеобразовательных дисциплин, вводилось преподавание основ медицины, сельского хозяйства и иностранных языков.

В соответствии с новым уставом 1867 года в учебный план ввели изучение философии, математики, классических языков. Народное училище стало всесловным. Его выпускники для продолжения образования могли поступать в Московскую, Санкт-Петербургскую, Киевскую и Казанскую академии, а также другие светские высшие школы.

### **5 Заключение (Conclusion)**

Обращение к архивным материалам по истории Главного народного училища в Тобольской губернии дает уникальные возможности для научно-исследовательской деятельности учащихся старших классов и студентов педагогических вузов. Современные школьники и их будущие учителя с интересом знакомятся, обобщают данные, которые зафиксированы в оригинальных письменных текстах XVIII–XIX вв. Учебно-воспитательная и культурно-просвети-

тельская деятельность Главного народного училища в 1789–1889 гг. оказывали значительное влияние на духовно-нравственное воспитание молодого поколения сибиряков, на формирование их целостной личности как будущих хозяев земли сибирской.

Изучение истории системы образования на региональном уровне дополняет общую картину формирования системы образования в России, расширяет фоновые знания учащихся современной школы.

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

Статья выполнена в рамках научного проекта РФФИ 20-413-720014 «Сибирские Афины: классическое образование в Тобольской губернии (1789-1919 гг.)». Авторы выражают признательность коллегам Тюменского государственного университета (Тобольский филиал) за помощь, благодарность за финансовую поддержку исследования Южно-Уральскому государственному гуманитарно-педагогическому университету.

### **Библиографический список**

1. Коновалова Е. Н. Книга Тобольской губернии. 1790–1917 гг. : сводный каталог местных изданий. Новосибирск : Издательство Государственной публичной научно-технической библиотеки Сибирского отделения Российской академии наук, 2006. – 528 с. – ISBN 5-94560-116-0.
2. Зайцева О. Н. Дидактический материал к курсу «История языка» // Образование в современной школе, 2000. № 11-12. С. 29–32.
3. Копылов А. Н. Очерки культурной жизни Сибири XVII– начала XIX вв. Новосибирск, 1974. – 117 с.
4. Копылов Д. И. Рассказы по истории Тюменского края. Свердловск : Средне-Уральское книжное издательство, 1978. – 94 с.
5. Прибыльский Ю. П. Школа Тюменского края в XVIII–XX веках: к 300-летию сибирской школы. Тобольск : Издательство Тобольского государственного педагогического института им. Д. И. Менделеева, 1998. – 112 с.
6. Словцов П. А. Историческое обозрение Сибири : в 2 кн. Кн. 1 : с 1585–1742. Москва : Издательство «Типография Александра Семена» При Императорской Медико-Хирургической Академии, 1838. – 589 с.
7. Юрцовский Н. С. Очерки по истории просвещения в Сибири. Ново-Николаевск : Сибирское областное государственное издательство, 1923. – 246 с.
8. 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.



9. Баранов М. Т. Исторические комментарии к школьному курсу русского языка // Программно-методические материалы. Русский язык. 10-11 классы. Москва : Дрофа, 1998. С. 55–59.

10. Будаев Э. В. Методические инновации в педагогической метафорологии // Филологический класс. 2018. № 2 (52). С. 88–94. DOI: 10.26710/fk18-02-1.

11. Выхрыстюк М. С., Миронова А. С. Формирование умений жанрово-стилистического анализа текста на занятиях по русскому языку // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2019. № 5. С 50–66. DOI: 10.25588/CSPU.2019.53.34.004.

12. 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).

13. Школа Тобольской губернии в XVIII– нач. XX вв. : хрестоматия / сост.: Н. И. Загороднюк, Г. К. Скачкова. Тюмень : Вектор Бук, 2001. – 224 с.

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

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

Professor, Doctor of Philological Sciences,  
Professor at the Department of Philological Education,  
Tyumen state University, Tyumen<sup>2</sup>, Russia.

*E-mail: margaritavv@mail.ru*

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

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

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

## **THE HISTORY OF DEVELOPMENT OF CLASSICAL EDUCATION OF TOBOL PROVINCE LATE XVIII– BEGINNING XIX CENTURY**

### **Abstract**

*Introduction.* The article examines the history of the formation of classical education on the territory of the Tobolsk province at the turn of the 18<sup>th</sup> –19<sup>th</sup> centuries. It is noted that in the territory of late development by Russians, the education of Siberians was given a significant role to secular education. The paper analyzes the methods and techniques of education and personality formation within the walls of the Main Public School.

Purpose of the article: To study the main problems of the process of formation and development of the education system in

Siberia using the example of the Main Public School of the late 18th – early 19th centuries.

*Materials and methods.* When studying and describing the material, general theoretical research methods were used: synthesis, analysis, comparison, generalization, as well as descriptive and comparative methods; empirical research methods were used to substantiate the conclusions: pedagogical experiment and pedagogical observation.

*Results.* As a result of the study, the expediency of studying the history of classical education at the regional level has been proved, which will supplement the overall picture of the formation of the education system in Russia.

*Discussion.* The article presents for discussion the issue of the formation of the system of classical education in Siberia at the end of the 18th - beginning of the 19th centuries on the basis of handwritten and printed texts of the office work of the Main Public School of the late 18th – early 19th centuries in Tobolsk.

*Conclusion.* It is concluded that the educational, cultural and educational activities of the Main Public School at the turn of the 18th – 19th centuries had a significant impact on the spiritual and moral education of the young generation of Siberians, on the formation of their integral personality as the future owners of the Siberian land.

**Keywords:** Education system; Educational process of Tobolsk province; Main public school of the late 18th – early 19th centuries; Educational and cultural activities.

**Highlights:**

The system of organization of educational and cultural and educational activities of the Main Public School at the turn of the 18th – 19th centuries was considered;

The main directions of the activity of the named educational institution of the Tobolsk province have been studied;

Using the example of the formation of spiritual education,

the trends in the development of a network of educational institutions in Russia are revealed;

Substantiated the importance of studying the history of the classical education system in the region within the framework of students' research activities.

### References

1. Konovalova E.N. (2006), *Kniga Tobol'skoy gubernii. 1790–1917 gg. (Svodnyy katalog mestnykh izdaniy)* [Book of the Tobolsk province. 1790-1917. (Consolidated catalog of local publications)], Izdatel'stvo Gosudarstvennoj publichnoj nauchno-tehnicheskoy biblioteki Sibirskogo otdeleniya Rossijskoj akademii nauk, Novosibirsk, 528 p. ISBN 5-94560-116-0. (In Russian).
2. Zaytseva O.N. (2000), *Didakticheskiy material k kursu “Istoriya yazyka”* [Didactic material for the course “History of Language”], *Obrazovaniye v sovremennoy shkole*, 11-12, 29–32. (In Russian).
3. Kopylov A.N. (1974), *Ocherki kul'turnoy zhizni Sibiri XVII – nachala XIX vv* [Essays on the cultural life of Siberia in the 17th– early 19th centuries], Novosibirsk, 117 p. (In Russian).
4. Kopylov D.I. (1978), *Rasskazy po istorii Tyumenskogo kraya* [Stories about the history of the Tyumen region], Sredne-Ural'skoe knizhnoe izdatel'stvo, Sverdlovsk, 94 p. (In Russian).
5. Pribyl'skiy Yu.P. (1998), *Shkola Tyumenskogo kraya v XVIII–XX vekakh: k 300-letiyu sibirskoy shkoly* [School of the Tyumen region in the 18th-20th centuries: to the 300th anniversary of the Siberian school], Izdatel'stvo Tobol'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta imeni D. I. Mendeleeva, Tobol'sk, 112 p. (In Russian).
6. Slovtsov P.A. (1838), *Istoricheskoye obozreniye Sibiri: Opisanie v 2 knigakh*, *Kniga 1: s 1585–1742* [Historical Review of Siberia: Description (in 2 books), Book 1: from 1585-1742], Izdatel'stvo “Tipografiya Aleksandra Semena” Pri Imperatorskoy Mediko-Khirurgicheskoy Akademii, Moscow, 589 p. (In Russian).
7. Yurtsovskiy N.S. (1923), *Ocherki po istorii prosveshcheniya v Sibiri* [Essays on the history of education in Siberia]. Sibirskoe oblastnoe gosudarstvennoe izdatel'stvo, Novo-Nikolaevsk, 246 p. (In Russian).
8. Adaeva O.B. (2018), *Uprazhneniya, realizuyushchiye ideograficheskiiy podkhod k izucheniyu rodnogo yazyka* [Exercises that implement the ideographic approach to the study of the native language], *Filologicheskiiy klass*, 3, 53, 92–99. DOI: 10.26710/fk18-03-14 (In Russian).
9. Baranov M.T. (1998), *Istoricheskiy kommentarii k shkol'nomu kursu russkogo yazyka* [Historical comments on the school course of the Russian language]. *Programmno-metodicheskiye materialy. Russkiy yazyk. 10–11 klassy* [Programming and methodological materials. Russian language 10–11 classes], Izdatel'stvo “Drofa”, Moscow, pp. 55–59 (In Russian).

10. Budaev E.V. (2018), *Metodicheskiye innovatsii v pedagogicheskoy metaforologii* [Methodical innovations in pedagogical metaphorology], *Philological class*, 2, 52, 88–94. DOI: 10.26710/fk18-02-1 (In Russian).

11. Vykhrystyuk M.S., Mironova A.S. (2019), *Formirovaniye umeniy zhanrovo-stilisticheskogo analiza teksta na zanyatiyakh po russkomu yazyku* [Formation of skills of genre-stylistic analysis of the text in the classroom in the Russian language], *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*, 5, 50–66. DOI: 10.25588/CSPU.2019.53.34.004. (In Russian).

12. Kuchina T.G. (2019), *Metody i priemy analiticheskoy raboty s proizvedeniyami sovremennoy russkoy poezii v starshikh klassakh* [Methods and techniques of analytical work with works of modern Russian poetry in high school], *Filologicheskyy klass*, 1, 55, 108–113. DOI: 10.26170/FK19-01-16. (In Russian).

13. Zagorodnyuk N.I., Skachkova G.K. (2001), *Shkola Tobol'skoy gubernii v XVIII – nach. XX vv. (Khrestomatiya)* [School of the Tobolsk province in the XVIII – early. XX centuries. (Reader)], Izdatel'stvo “Vektor Buk”, Tyumen', 224 p. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2021.162.2.002

УДК 378.937 : 151.8

ББК 74.480.05 : 88.4

**Е. В. Гнатышина<sup>1</sup>, Н. С. Касаткина<sup>2</sup>,**

**Е. Ю. Немудрая<sup>3</sup>, Н. С. Шкитина<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0002-5960-586X

Доцент, доктор педагогических наук,  
заведующий кафедрой педагогики и психологии,  
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: gnatyshinaev@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0003-4619-0463

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

*E-mail: kasatkinans@cspu.ru*

<sup>3</sup>ORCID № 0000-0002-1497-3503

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

*E-mail: nemudraja72@mail.ru*

<sup>4</sup>ORCID № 0000-0003-4778-5717

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

*E-mail: shkitinans@cspu.ru*

## **ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

### **Аннотация**

*Введение.* Процесс поиска эффективных механизмов управления образовательным процессом ведется на всех уровнях системы образования нашей страны, начиная с дошкольного и заканчивая высшим образованием, что, безусловно, отражается в профессиональной подготовке студентов педагогических вузов.

*Материалы и методы.* Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной проблеме формирования критического мышления, а также диагностические ме-

тодики, включающие наблюдение, описание, беседу, анкетирование, тестирование, методы статистической обработки данных.

*Результаты.* Создана модель формирования критического мышления студентов педагогического вуза, методологическими основаниями которой являются системный, деятельностный и средовой подходы. Предложенная образовательная модель состоит из целевого, содержательного, процессуального и результативного компонентов, которым соответствует стадия планирования, (функция проектирования), содержательно-деятельностная стадия (организационная функция) и рефлексивно-коррекционная стадия (функция контроля), что позволит сформировать критическое мышление студентов педагогического вуза.

*Обсуждение.* Подчеркивается, что критическое мышление, являясь необходимым для современного выпускника вуза, в некоторых случаях может быть помехой для алгоритмического усвоения изучаемого материала.

*Заключение.* Делается вывод о том, что реализация модели формирования критического мышления студентов будет способствовать развитию конкурентоспособной личности, ориентирующейся в условиях современного образовательного пространства.

**Ключевые слова:** критическое мышление; формирование критического мышления; формирование критического мышления студентов педагогического вуза; стадии формирования критического мышления; методы и средства формирования критического мышления.

**Основные положения:**

- определены особенности процесса формирования критического мышления у студентов педагогического вуза;
- разработана процессная модель формирования критического мышления у студентов педагогического вуза, способствующая созданию условий для организации эффективного учебного процесса;
- представлены различные методы, приемы и средства формирования критического мышления студентов педагогического вуза.

## 1 Введение (Introduction)

XXI век называют веком информационных технологий. Мир перенасыщен информацией, и в этом информационном шуме трудно отличить собственные мысли от тех, которые нам внушают. Современный человек стал менее творческим, а свобода его мышления ограничена из-за переизбытка информации. Сегодня современному обществу, а значит и системе образования, нужен человек творческий, обладающей критическим мышлением.

Современный ученик общеобразовательного учреждения слабо мотивирован к познавательной деятельности и к самостоятельной работе во время организации процесса обучения, исследованию явлений и, в целом, к коммуникации. У обучающихся возникают трудности уже на этапе восприятия и обработки учебного материала школьных дисциплин. Одна из главных причин — недостаточно развитое критическое мышление. Образование, учитывающее эти изменения, должно быть построено на основе двух принципов:

- быстрая ориентация в растущем потоке информации, поиск и выделение нужной информации;
- осмысление и применение в правильной форме полученной информации.

Обладать критическим умом значит быть способным самостоятельно аргументировать, уметь объективно оценивать не только чужие, но и свои мысли, делать выводы и прогнозировать последствия решений, уметь принять ответственность за сделанный выбор.

В документах ФГОС ВПО отмечается необходимость развития и формирования критического мышления обучающихся высшего учебного заведения, что предполагает наличие умений целеполагания, интерпретации информации с точки зрения обучаемого, высокий уровень рефлексивной деятельности. В рамках ФГОС бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 — «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки» выделяется универсаль-

ная компетенция — УК-1 (системное и критическое мышление) — способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач. Эта компетенция соотносится с общепрофессиональной компетенцией — ОПК-5 (контроль и оценка формирования результатов образования) — способность осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении.

Таким образом, применение методов, средств и форм формирования критического мышления в рамках курса «Педагогика» не вызывает сомнений. В нашем понимании это будет определенная система, нацеленная на обработку информации, связанной с основными темами курса, ее критическое осмысление и анализ, нахождение противоречивых характеристик в этой информации, отделение главного от второстепенного, несущественного, выдвижение гипотез как вариантов решения проблемы, выбор наиболее приемлемого варианта, подтверждение реальными фактами и событиями, связанными с решаемой проблемой, корректировка первоначальных вариантов решений. Такая система подготовки к формированию у студентов педагогических вузов критического мышления коренным образом будет отличаться от традиционной системы профессионально-педагогической подготовки.

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

В психолого-педагогических науках существует множество подходов к трактовке термина «критическое мышление».

Д. Дьюи описывает критическое мышление как сложную деятельность, в которую вовлечен человек и которая связана с поступками человека [1]. По мнению американского исследователя и педагога Роберта Х. Энниса, критическое мышление характеризуется как разумное мышление, ориентированное на поиск и принятие решения о том, как поступить и во что верить [2]. Похожие выводы сделали Е. И. Федотовская и Ф. А. Хаджиева. Их определение критического мышления сводится к представлению его как сфоку-



сированного разумного рефлексивного мышления, направленного на решение, во что верить и что делать [3; 4].

В работе Д. Халперна критическое мышление описывается как направленное мышление, характерными чертами которого являются взвешенность, логичность и целенаправленность. Он предполагает, что при использовании критического мышления для достижения желаемых результатов используют большое многообразие когнитивных навыков и стратегий, которые описываются в его исследованиях [5].

Нам импонирует исследование Д. Клустера, в котором он выделяет принципы критического мышления:

1. Индивидуальный и самостоятельный характер критического мышления, но в то же время не обязательно оригинальный. Мышление признается критическим тогда, когда не зависит от оценки и убеждения других. Обучающиеся не должны чувствовать давление и должны иметь достаточно свободы для выражения своего мнения. При этом не обязательно отрицать убеждения и идеи других людей, можно с ними согласиться полностью или частично. Вероятно, это и есть важнейшая характеристика критического мышления — возможность думать самостоятельно, принимая чужую точку зрения.

2. Информация — это не единственный и конечный продукт критического мышления. Наряду с новой информацией необходимы знания и опыт, на основании которых мы можем сравнить и сопоставить эту информацию. Иногда для того, чтобы прийти к конкретному заключению, необходимо обработать большое количество информации, данные и отдельные факты из разных источников.

3. Первый этап критического мышления — это постановка вопросов, целей и задач, которые предстоит решить. Человек по своей природе любопытен. Любопытство — это в целом неотъемлемое свойство всего живого. Но, как правило, взрослея, человек утрачивает тип мышления, направленный на естественное желание поиска ответов на интересующие вопросы, только в детстве люди по-настоящему любопытны.

Таким образом, обучающиеся на старшем этапе, скорее, полагаются на уже имеющиеся знания, чем на поиск новой информации. Для того чтобы они могли развивать критическое мышление, необходимо научить их постановке целей и задач. В этом плане для учителя важной является демонстрация того факта, что нас окружает многообразие проблем и вопросов и вариантов их решения.

4. Для критического мышления необходимо развитое умение убедительно аргументировать. При таком типе мышления человек понимает, что возможны другие варианты решения той же задачи, но при этом старается доказать, что решение, к которому он пришел, наиболее логичное и рациональное, исходя из обоснованных и разумных доводов [6].

Проанализировав определения критического мышления, мы пришли к выводу, что многие определения делают акцент на оценочной составляющей, а также рефлексивных свойствах мышления [7; 8; 9]. В целом, критическое мышление можно охарактеризовать как такой тип открытого мышления, при котором не признаются догмы. Этот тип мышления получает свое развитие путём наслаивания новой информации на личный жизненный опыт. При этом он не отрицает противоположных мнений, но приводит убедительные доводы в пользу своего решения. Сравнивая мышление критическое и мышление традиционное, мы найдем главное отличие в таком критерии, как оценка: часто критическое мышление предполагает генерирование и создание новых идей, которые выходят за рамки внешних правил и норм, но при этом связаны с жизненным опытом [10].

В нашем исследовании следует остановиться на следующей трактовке критического мышления: критическое мышление — это связь прогрессивного мышления и имеющихся знаний. Другими словами, это такой образ мышления, который поможет создавать новые знания, в том числе на основе имеющихся знаний. В наше время никто не ожидает, что каждый должен начинать с самого начала и изобретать велосипед. Сегодня мы опираемся на знания, которые были созданы кем-то другим, создавая новые на их основе.

Таким образом, можно описать процесс обработки полученных знаний как создание наших собственных структур знаний. При этом человек, имеющий развитое умение смотреть на информацию критически и анализируя ее на более глубоком уровне, способен создать прочные структуры знаний, на базе которых он сможет генерировать новые знания.

Выстраивая «расширяющиеся структуры знаний», мы связываем новые идеи с уже известными. И так как «структуры знаний» у каждого индивидуальны, то и любое знание можно считать в какой-то степени уникальным. Наше персональное представление природы мира является структурами знаний. Когда мы накладываем наше представление о картине мира на другие структуры, мы получаем новые знания. Ту же мысль выразила Е. Н. Кабанова-Меллер: знание не считается больше отражением того, что было дано человеку извне; это индивидуальная конструкция, которой человек придает смысл, соотнося элементы знаний и опыта с некоторой организующей схемой [11]. Таким образом, мы воспринимаем мышление как нечто контролируемое и целенаправленное. Кроме того, такой тип мышления предполагает оценочный компонент. Критическое мышление подразумевает под собой оценку не только того материала, которые мы изучаем, но и оценку самого мыслительного процесса: логичны ли наши доводы и ход мысли, уверены ли мы в тех фактах, на основе которых мы принимаем решение [12].

После того, как мы определились с понятием «критическое мышление», мы задались вопросом, какие именно когнитивные стратегии наиболее актуальны и каким образом использовать их в учебных целях. Проведя анализ научной литературы по теме нашего исследования, мы пришли к выводу, что нет единого мнения о методах, средствах и формах формирования критического мышления обучающихся.

Так, Г. Крайг в своем исследовании отмечает, что необходимо поэтапно развивать в обучающихся шесть видов умственной деятельности с целью формирования критического мышления [13]:

1. Воспоминание: навык восстановления информации в памяти. Как правило, этот навык развивается на ранних этапах, но его развитие продолжается и в дальнейшем.

2. Воспроизведение информации в памяти по шаблону или образцу, использование алгоритмов при изложении.

3. Обоснование, то есть приведение доводов и оснований, аргументация.

4. Реорганизация полученных знаний: умение организовать исходную информацию из одного или нескольких источников в определенном логическом порядке, согласно цели деятельности.

5. Соотнесение новой информации с ранее полученным и усвоенным опытом.

6. Рефлексия, то есть анализ своей работы, собственной деятельности.

В классификации умений Д. Халперна, необходимых для критического мышления, в отличие от классификации Г. Крайга, отсутствует этапность, причем автор классифицирует умения без указания приоритетности их приобретения. По мнению Д. Халперна, необходимо:

1. Быть гибким и готовым воспринимать идеи других. Принимая чужие идеи, нужно учиться генерировать собственные. Гибкость — необходимое качество для того, чтобы удержаться от преждевременных выводов и суждений.

2. Быть готовым к планированию. Из-за большого объема исходящей информации трудно сразу упорядочить возникающие мысли, поэтому важно обладать навыком планирования изложения своих мыслей.

3. Быть настойчивым. Это особенно актуально в процессе обучения, так как, сталкиваясь с трудной задачей, обучающийся предпочитает либо отложить ее на потом, либо найти решение в интернете. Но вырабатывая настойчивость в поиске решения и напряжение ума, обучающийся сможет найти собственный алгоритм и таким образом добиться лучших результатов.

4. Быть готовым исправлять свои ошибки. Человек, обладающий критическим мышлением, не игнорирует свои ошибки, тем более их не оправдывает. Лучший способ их не повторить — это сделать правильные выводы и обратить ошибку в опыт для дальнейшего обучения.

5. Быть осознанным, то есть обладать умением наблюдать за собой и анализировать ход рассуждений.

6. Искать компромиссные решения. При планировании и выстраивании изложения какой-либо мысли необходимо учитывать восприятие ее другими людьми.

Обучение критическому мышлению — это цель, которая требует больших умений учителя, так как это сложнее, чем просто сообщать информацию. Для того чтобы сформировать у обучающихся умение аргументировать свое мнение и обосновывать свои выводы, учитель должен предоставить им увлекательные и необычные задания, которые могут заинтересовать.

Е. С. Полат описывает систему обучения в американских школах, где на уроках активно происходит развитие критического мышления. К процессу обучения подходят индивидуально с учетом уровня развития ребенка и стиля обучения. Главная черта такого обучения — это создание условий для саморегулируемого и самостоятельного учения для того, чтобы обучающийся мог сам определить свой темп и уровень. Если процесс обучения выстроен правильно, то в классе создается атмосфера сотрудничества, а не соперничества [14]. Если в этом случае нам понятна модель и особенности формирования критического мышления, то вопрос о наиболее благоприятном возрасте для развития необходимых умений остается открытым. Одна из наиболее популярных методических разработок принадлежит американским педагогам Дж. Стиллу, К. Мередиту и Ч. Темплу. В своем исследовании они описали методы развития критического мышления при обучении навыкам чтения и письма [15]. В работе выделены три стадии развития критического мышления: стадия вызова, стадия осмысления содержания и стадия рефлексии.

### 3 Результаты (Results)

Разработанная нами модель формирования критического мышления студентов педагогического вуза включает следующие компоненты: целевой, содержательный, процессуальный и результативный.

Начнем с того, что среди всего многообразия моделей мы выбрали структурно-функциональную модель, которая наиболее полно отражает специфику формирования критического мышления. Кроме того, это модель может быть рассмотрена как модель формирования критического мышления самих студентов, так и как модель, проецируемая на формирование критического мышления обучаемых любой образовательной организации, в том числе и школы. Остановимся более подробно на содержательном, процессуальном и результативном компонентах.

*Содержательный компонент* описывает сущность процесса формирования критического мышления студентов педагогического вуза — методы, приемы, средства и формы обучения, исходя из требований государственного образовательного стандарта и курса «Педагогика» с акцентом на формировании критического мышления.

На основании констатирующего эксперимента мы пришли к выводу о том, что у студентов отсутствует готовность к формированию критического мышления, в плане мотивации, не отобрано содержание деятельности преподавателей, а также теоретико-методическое обеспечение этого процесса, не выявлены методологические основы модели подготовки студентов к формированию критического мышления.

Приступая к изучению любой темы в рамках дисциплины «Педагогика», преподавателю необходимо:

- использовать методы, приемы, средства и формы, целью которых будет формирование критического мышления студентов при изучении основных разделов по курсу «Педагогика»;
- сформировать банк заданий проблемного характера по основным темам изучения вышеназванного курса;

– переформатировать учебный материал в рамках основных групп методов обучения — организации учебно-познавательной деятельности и ее контроля, который бы включал задания, требующие критического подхода к решению педагогических проблем;

– применять обучение в сотрудничестве и контекстное обучение, нацеленное на формирование критического мышления (мозговой штурм, деловая игра, метод конкретной ситуации, метод конфликтной ситуации, кейсы и др.).

В свою очередь, студентам необходимо:

– освоить информацию о сущности критического мышления, методах и приемах его развития;

– использовать индуктивные и дедуктивные методы при решении ситуационной задачи (логический аспект);

– решая ситуационную задачу или кейс, активно использовать методы и приемы развития критического мышления: фишбоун, синквейн, кластер, «шесть шляп» и др.;

– самостоятельно проводить рефлексию в конце каждого этапа своей деятельности.

В рамках содержательного компонента мы пришли к выводу, что формирование критического мышления студентов педагогического вуза будет организовано нами в несколько этапов:

– *подготовительный этап (оттаивание)*, целью которого является мотивация студентов по отношению к формированию критического мышления; этот процесс предполагает уменьшение силы, стабильности и ценности прежних установок, ценности прежних вариантов решения той или иной проблемы;

– *этап изменения*, который описывает варианты использования вышеназванных методов и приемов развития критического мышления;

– *этап замораживания*, на котором происходит описание стабилизации тех вариантов решения и соответствующих им способов поведения, которые оказались наиболее эффективными и практико-ориентированными.

*Процессуальный компонент* отражает особенности применения методов, приемов и средств формирования критического мышления, как зарубежных, так и российских технологий, направленных на достижение главной цели подготовки студентов — формирования критичности при освоении информации.

Все компоненты рассматриваемого процесса связаны между собой и взаимозависимы, так они представляют собой систему. Цели определяют содержание и особенности организации процесса подготовки студентов, среда, в которой проходит обучение, влияет на выбор методов, приемов и средств, не говоря уже о том, что первостепенное значение имеет социальный заказ. Во всех последних документах, касающихся современных характеристик образовательного процесса, говорится о необходимости повышения качества подготовки специалистов, которые бы являлись настоящими профессионалами, творческими, активными и самостоятельными, могли бы не только выполнять задания, но и вносить элементы творчества, новизны через детальную проработку и анализ любой информации. Только в этом случае можно сформировать критическое мышление у обучающихся. Только критически мыслящий педагог может воспитать критически мыслящего ученика.

*Первый этап (вызова)* формирования критического мышления в рамках процессуального компонента может быть охарактеризована как пробуждение интереса к получению новой информации и активация имеющихся знаний и опыта. На данном этапе обучающийся формулирует собственные цели и задачи.

Нередко на этом этапе не реализуются поставленные цели, потому что именно преподаватель формулирует и озвучивает их, а обучающиеся не воспринимают их как собственные. Наиболее конструктивный подход к обучению базируется на предоставлении обучающемуся возможности самостоятельно определять цели. Такой подход создаст у него внутренний мотив обучения.

Часто некоторые обучающиеся не спешат выполнять работу, а предпочитают дожидаться, когда их одноклассники решат пробле-



му и предоставят готовый ответ. В дальнейшем такие обучающиеся потеряют мотивацию к учебе, так как они не прикладывают значительных усилий для получения знаний. Поэтому преподавателю необходимо следить, чтобы каждый обучающийся смог принять участие в работе, которая подразумевает активацию собственного опыта, а не копирование чужого. Важно, чтобы в результате дискуссий и обсуждений информация систематизировалась. Это поможет увидеть некоторые неточности или противоречия в имеющихся знаниях, и тем самым создаст интерес для приобретения новой «недостающей» информации. Кроме этого, систематизация и выводы позволят определить направление дальнейшей работы. Естественно, у каждого обучающегося задачи, мотивы и направления для развития будут индивидуальными, так как каждый имеет свой собственный, отличный от других, опыт.

Преподаватель на этапе вызова является, скорее, второстепенной стороной. Он не дает информацию, а направляет ход дискуссий обучающихся, помогает формулировать выводы и приводить знания в систему. Преподаватель стимулирует воспоминание и воспроизведение информации и следит за тем, чтобы обмен мнениями происходил без конфликтов. Важно, чтобы он не критиковал ответы, даже если они ошибочны или частично неверны, иначе обучающиеся закроются и не будут участвовать в обсуждении. На этом этапе следует придерживаться правила: «Любое мнение важно». Одна из проблем заключается в организации деятельности преподавателя. Нередко ему сложно быть только «слушателем», так как он привык корректировать и поправлять ответы обучающихся, высказывать свое мнение по поводу решаемой проблемы. Поэтому главная трудность на этом этапе — желание критиковать и поправлять обучающихся.

Итак, основные принципы обучения на этапе вызова:

- 1) свобода высказывать собственное мнение без критики;
- 2) фиксация мнений и идей, которые не делятся на «правильные» и «неправильные»;
- 3) комбинирование индивидуальной и групповой работы. Во

время индивидуальной работы обучающиеся активизируют свои умственные способности и анализируют опыт, а во время групповой работы структурируют информацию. Групповая работа позволяет услышать другие, альтернативные, мнения и изложить свое мнение. Такой обмен информацией и мнениями стимулирует выработку новых идей.

Преподавателю следует выполнять ряд требований:

- 1) дать возможность обучающимся работать самостоятельно;
- 2) не торопить обучающихся с ответом. Необходимо дать им время на размышление;
- 3) поддерживать обучающихся во время их ответов, способствовать организации обсуждений;
- 4) выражать уверенность в том, что каждый обучающийся способен мыслить критически;

Задачи обучающихся на этой стадии:

- 1) принимать активное участие в учебном процессе;
- 2) уважительно относиться к чужому мнению, принимать его и не критиковать;
- 3) быть уверенным при высказывании мнения;
- 4) развивать навыки формирования своих суждений.

Таким образом, если преподаватель успешно организует этап вызова, то у обучающихся сформируется стимул для получения новой информации на следующем этапе.

*На втором этапе — получения новой информации* происходит осмысление содержания обучения. Обучающиеся получают новые данные и корректируют уже поставленные цели. Этот этап также называется смысловой стадией. Как правило, эта стадия занимает наибольшее количество времени. Есть несколько стандартных вариантов изложения нового материала: это может сделать преподаватель, информация может быть получена через чтение материала или в результате просмотра видеоряда. В любом из этих случаев обучающийся вступает в контакт с новой информацией, и одной из проблем, которая затрудняет понимание нового материала

ла, является быстрый темп изложения. Задача преподавателя — излагать информацию или видео- и аудиоматериал в таком темпе, чтобы было комфортно всем обучающимся. В то же время основная задача обучающихся — отслеживать свое понимание материала.

Следует помнить, что на предыдущем этапе каждый обучающийся определил свое направление получения знаний, и, таким образом, во время объяснения учителя он может задавать вопросы и расставлять акценты в соответствии с индивидуальными целями. Если на этапе вызова комбинировалась индивидуальная и групповая работа, то на этапе получения новой информации каждый обучающийся прорабатывает индивидуальную работу (личное принятие и отслеживание информации). Еще одна задача преподавателя в процессе реализации этапа осмысления — поддерживать интерес и активность обучающихся и мотивацию, созданную на стадии вызова. Кроме этого, важна работа преподавателя на этапе отбора материала. Он должен быть качественным, полным, отвечать на вопросы и должен помогать решать поставленные проблемы.

Иногда в процессе работы интерес обучающихся может ослабевать. Это объясняется несколькими причинами:

1. Несоответствие ожиданиям обучающихся. Учебный материал может оказаться слишком сложным, недостаточно информативным или не вызывающим интерес в силу индивидуальных особенностей и предпочтений. Решение данной проблемы — обучение через чтение, так как в процессе чтения ученики могут контролировать темп восприятия информации, у них есть возможность перечитать, обратиться к дополнительным источникам и делать пометки, отмечать непонятное и формулировать возникающие вопросы.

2. Преподаватель не использует методы и приемы для стимулирования интереса и внимания (интересные комментарии и факты по ходу объяснения, проблемные вопросы для обучающихся, графическое представление материала и др.).

3. Неудачи обучающихся в поиске ответов на ранее поставленные вопросы. Обучающиеся формулируют свои цели, задачи и

определяют направления своей работы, и если они не смогут найти адекватное решение, то поставленные цели могут восприниматься как ошибочные. Следует помочь обучающимся в конкретизации целей, стимулировать их в постановке верных вопросов, которые помогут привести к решению.

На данном этапе преподаватель должен быть готов выступить в качестве непосредственного источника информации. Его задачи заключаются в следующем:

- тщательный поиск и отбор материала в соответствии с тем опытом, который предположительно имеется у обучающихся;
  - прогнозирование неясностей и постановка новых вопросов;
  - умение ясно и в привлекательной форме излагать материал, учитывая подходящий для всех темп усвоения информации;
  - стимулирование внимания обучающихся посредством наглядности, добавление интересных фактов, постановка риторических и проблемных вопросов;
  - стимулирование у обучающихся навыка анализировать и обсуждать полученную информацию;
  - наблюдение и корректировка процесса обучения на уроке.
- Обучающемуся необходимо:
- вступать в контакт с новой информацией;
  - сопоставлять новый материал с уже имеющимися знаниями и опытом;
  - придерживаться первоначальных целей, корректировать их, если это необходимо;
  - осуществлять поиск ответов на возникающие вопросы;
  - быть готовым формулировать новые вопросы, возникающие по ходу изучения материала;
  - анализировать процесс знакомства с материалом (что в большей степени привлекает внимание, что в меньшей и почему);
  - быть готовым анализировать информацию, принимать участие в коллективном обсуждении.

Важное дополнение к работе на этом этапе — это возможность дать обучающимся время на осмысление, например, выде-

лить время для второго ознакомления с информацией. Это важно, так как после этого обучающиеся могут найти ответы на вопросы, которые возникли первоначально.

Нами выделяются следующие методы, способствующие формированию критического мышления студентов педагогических вузов: методы организации учебно-познавательной деятельности, методы стимуляции учебно-познавательной деятельности и методы контроля учебно-познавательной деятельности. Методические приемы, которые преподаватель может использовать в процессе обучения, достаточно разнообразны, и нередко именно они характеризуют критическое мышление. В качестве примера можно привести такие приемы, как толстые и тонкие вопросы, корзина проблемных вопросов, формулировка определений, выбор ответа на проблемный вопрос из предложенных с последующим пояснением, двухрядный круглый стол, маркировочная таблица ЗХУ, кластер, синквейн, шесть шляп мышления, понятийно-терминологическая карта, эссе 10-ти минут и др.

Что касается форм формирования критического мышления студентов педагогических вузов, то нами использовались следующие: обучение в сотрудничестве, кейсы, деловые игры, научно-исследовательская работа (в рамках курса «Подготовка студентов к научно-исследовательской деятельности»), апробация результатов на научно-практических конференциях и др.

Кроме методов и форм организации учебного процесса нами уделялось большое внимание организации среды, способствующей формированию критического мышления студентов, которая представляла собой работу с сайтами, учебными пособиями, составленными по принципу программирования, различными видами проблемного обучения: кейсами, ситуационными задачами, статьями из современных источников, фильмами и даже мультфильмами. Нами выбирались средства обучения в зависимости от поставленной на данном этапе задачи.

*Результативный компонент* характеризуется наличием или отсутствием результата, который является своеобразным достиже-

нием цели, поставленной в начале организации исследования. Так или иначе, он отражает эффективность проделанной работы. В нашем случае это сформированная критичность мышления студентов педагогического вуза, которая имеет определенные уровни и соответствует конкретным критериям, выделенным во время исследования, и их показателям.

Итак, после того, как материал изучен и проанализирован через призму имеющегося опыта, приходит время для последнего этапа совместной деятельности преподавателя и обучающихся — *этапа рефлексии*. На этом этапе происходит размышление, которое порождает новое знание, кроме того, обучающиеся ставят новые цели обучения. Что собой представляет рефлексия в рамках данной методики? В своем исследовании К. Кеппел описывает рефлексия, как особый вид мышления, при котором фокусируется внимание. В его понимании рефлексия — это оценка, выбор и тщательное взвешивание [16]. В процессе рефлексии новая информация становится собственной, совмещается с прежним опытом и превращается в новое знание. Можно сделать заключение, что рефлексивный анализ присущ всем ранее названным этапам, но, тем не менее, требуется отдельно выделенный этап, чтобы рефлексия приняла другую форму. Необходимо, чтобы на одном из этапов рефлексия была единственной целью деятельности обучающихся. При традиционном обучении на уроке большая часть времени уделяется изложению нового материала и почти не уделяется рефлексии. Обучающиеся испытывают растерянность, когда их спрашивают: «Какая информация заинтересовала вас более всего?», «Как именно вы отметили основную мысль?». Предложение поделить мнение в группах может привести их в недоумение, так как при традиционном обучении обучающиеся не привыкли делиться своими мыслями. Кроме этого, обучающиеся боятся критики. Поэтому нельзя ожидать, что обучающиеся сразу будут с готовностью проводить рефлексивный анализ. Это не спонтанное действие, этому нужно учиться, что требует систематической тренировки. *Цель рефлекс-*

сивного анализа — прояснить смысл изученного материала и определить направление для дальнейшего обучения, кроме того, выделить, что было понятно, непонятно или породило новые вопросы. На первый взгляд, кажется, что если попросить обучающихся дома сделать самостоятельные выводы, то это будет та же рефлексия. Но такого рода анализ не будет иметь такой пользы, как устный анализ или письменный. В процессе вербализации мысли приобретают упорядоченный характер, структурируются, и полученная информация становится новым знанием. Именно в процессе рефлексии можно найти ответы на нерешенные вопросы. Еще одна важная функция рефлексивного анализа — это возможность в ходе обсуждения и дискуссий осознать, что другие мнения по вопросу имеют место быть и что одному и тому же событию можно дать разную трактовку. Одни умозаключения обучающихся могут не вызвать спора, другие могут побуждать к дискуссии. Поэтому именно этот этап наиболее важен для развития критического мышления. Какова структура стадии рефлексии? Ю. А. Шурыгина, Ю. А. Свечникова характеризуют ее следующим образом:

1) вначале следует в краткой форме актуализировать имеющиеся знания, выявить, какие трудности были обозначены;

2) необходимо определить, какая новая информация была изучена, каким образом осуществлялся поиск ответов на ранее поставленные вопросы, какие противоречия возникали, и к чему обучающиеся пришли во время обсуждений;

3) наконец, происходит систематизация полученной информации, ее оценка и наложение на собственный опыт [17].

Обобщая вышесказанное, на этапе рефлексивного анализа обучающиеся систематизируют новую информацию. Кроме того, важно не только воспринять информацию, но и оценить, какое место она занимает с точки зрения ее обоснованности и значимости (то есть определить ранг: мнение, закономерность, закон и т. д.).

Наиболее предпочтительным будет комбинировать индивидуальную и групповую формы работы. Можно предложить следу-

ющие формы индивидуальной работы: написание эссе, выделение ключевых слов, графическое выражение материала. Таким образом, каждый обучающийся проведет отбор информации, которая будет наиболее важна именно для него в реализации ранее поставленных целей. Кроме этого, в ходе такой работы обучающиеся смогут выразить мысли и идеи собственными словами, сделав логические выводы и выстроив важные связи, так как мысль, выраженная собственными словами, усваивается лучше, чем воспроизведенная, что обеспечит долговременное запоминание. При формировании понятия обучающийся использует собственный словарный запас, он создает личный осознанный и осмысленный контекст. Кроме письменных практик важно проводить устную рефлексию. Выражая свои мысли и идеи в устной форме в присутствии одноклассников, обучающиеся получают возможность развить умение аргументации. Некоторым обучающимся, имеющим другую точку зрения, придется найти дополнительные аргументы или пересмотреть свою точку зрения. Таким образом, проблема будет рассмотрена с разных сторон [18].

Наряду с отслеживанием результата обучения, не менее важно отслеживать сам процесс мышления обучающихся и их учебной деятельности в целом. Сущность рефлексивного анализа заключается в том, что необходимо обозначать свои сомнения, определять вопросы, на которые не знаешь ответы для того, чтобы учиться успешно.

Как утверждает К. С. Стилл, учебный процесс будет более успешным, если он будет прозрачным для обучающихся, так как они будут иметь представление о том, как разворачивается учебный процесс.

Теперь рассмотрим механизм рефлексии более углубленно со стороны преподавателя. Для стимулирования рефлексии преподаватель может использовать такой инструмент, как вопросы. Кроме того, вопросами он может показать путь самостоятельного анализа.

Еще один метод, который может применить преподаватель, — озвучивание собственных оценочных суждений о действиях обучающихся. Но существует опасность, что это, наоборот, приведет к



спаду их активности. Поэтому главным фактором в этом случае будет наличие доверия между преподавателем и обучающимися. Преподаватель должен быть искренним и избирательным в своих суждениях, и только в этом случае будет создана партнерская атмосфера, что приведет к рефлексивному диалогу.

Как уже отмечалось, наша модель — это отражение системы формирования критического мышления, одним из методологических оснований которой является системный подход. Следовательно, компоненты модели связаны между собой, и можно установить взаимовлияние и взаимозависимость между ними, например, причинно-следственные, коммуникативные, регулятивные и др. Эти связи не только были выявлены нами, но и проанализированы. Таким образом, созданная нами модель достаточно полно отражает особенности формирования критического мышления студентов педагогического вуза. Были определены критерии сформированности критического мышления у студентов, их показатели и уровни сформированности: уровни — адаптивно-репродуктивный, интерпретационно-конструктивный и креативный; критерии — саморегуляция в процессе изучения информации, интерпретация информации, формулировка предположений и гипотез, декодирование информации и ее анализ. На формирующем этапе экспериментальной работы нами проводилась работа в экспериментальных группах по реализации условий эффективного функционирования модели формирования критического мышления студентов педагогических вузов: активизация самостоятельной деятельности студентов в получении учебной и дополнительной информации для аргументации своей позиции в процессе изучения педагогики; организация рефлексивной среды обучения; создание контекста будущей профессиональной деятельности в процессе изучения педагогики для приобретения опыта критического мышления и его проявления.

Для оценки сформированности критического мышления студентов нами были проанализированы выбранные критерии.

По данным начального среза, в ЭГ-1 на адаптивно-репродуктивном уровне сформированности критического мышле-

ния студентов педвуза находилось более половины обучающихся (79,2 %), один обучающийся достиг креативного уровня (4,2 %). Количественные характеристики, полученные при итоговом срезе, показывают положительный результат. На наш взгляд, данная ситуация объясняется реализацией организационно-педагогических условий формирования критического мышления студентов педагогического вуза (Таблица 1).

Таблица 1 — Оценка уровня сформированности критического мышления студентов педагогического вуза (итоговый срез)

Table 1 — Assessment of the level of formation of critical thinking of students of a pedagogical university (final cut)

Группа	Количество человек	Уровень сформированности критического мышления студентов педвуза					
		I Адаптивно-репродуктивный		II Интерпретационно-конструктивный		III Креативный	
		количество	%	количество	%	количество	%
ЭГ-1	24	3	12,5	12	50	9	37,5
ЭГ-2	22	2	9	11	50	9	41
ЭГ-3	24	3	12,5	13	54,1	8	33,4

Результаты итогового среза подтвердили наличие положительной динамики во всех трех группах. Необходимо отметить, что по результатам итогового среза позитивные изменения в ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 имеют место по всем критериям сформированности критического мышления, что полностью согласуется с концептуальными положениями нашего исследования, подтверждает правильность выбранной тактики организации педагогического процесса и свидетельствует об эффективности реализации выделенных условий. Сравнительный анализ данных начального, промежуточного и итогового срезов позволяет сделать вывод о том, что в результате проведенной экспериментальной работы по формированию критического мышления, количество студентов, имеющих адаптивно-репродуктивный уровень сформированности критического мышления, снизилось в ЭГ-1 на 33,3 %, в ЭГ-2 — до 21,2 %, в ЭГ-3 — до 23,0 %. Количество студентов, проявивших интерпретационно-конструктивный уровень сформированности критического мышления, увеличилось в ЭГ-1 на 33,4 %, в ЭГ-2 — на 36,4 %, в ЭГ-3 — на 40 %. Количество учащихся, достигших креативного уровня сформированности критического мышления, увеличилось в ЭГ-1 на 33,3 %, в ЭГ-2 — на 36,4 %, в ЭГ-3 — на 37 %.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

По нашему мнению, сложность в реализации модели формирования критического мышления студентов педагогических вузов заключается в том, что современные учебные планы и программы имеют тенденцию к сокращению часов теоретической части и увеличению часов, отведенных на педагогическую практику в школе, что соответствует принципу практико-ориентированного обучения. Многие модули дисциплины «Педагогика» («Теория обучения», «Теория воспитания», «Управление образовательными системами» и др.) рассматривают изучаемые вопросы очень поверхностно. В ходе исследования мы пришли к выводу: для эффективного формирования критического мышления студентов необходимо не только давать соответствующие задания во время прохождения педагогической прак-

тики в школе, но и имитировать типичные и часто встречающиеся ситуации во время аудиторного обучения в вузе посредством контекстных и интерактивных технологий в профессиональной педагогической деятельности; а также использовать в процессе обучения межпредметных связей (педагогика, психология и другие дисциплины).

### **5 Заключение (Conclusion)**

Таким образом, выявленная и теоретически обоснованная совокупность педагогических условий (активизация самостоятельной деятельности студентов в получении учебной и дополнительной информации для аргументации своей позиции в процессе изучения педагогики; организация рефлексивной среды обучения; создание контекста будущей профессиональной деятельности в процессе изучения педагогики для приобретения опыта критического мышления и его проявления), в которых функционирует разработанная нами модель формирования критического мышления студентов педагогических вузов, состоящая из целевого, содержательного, процессуального и результативного компонентов, оказывает влияние на повышение уровня сформированности критического мышления студентов педагогических вузов.

### **Библиографический список**

1. Дьюи Д. Демократия и образование. М.: Знание. 2000. – 269 с.
2. Эннис Р. Природа критического мышления: очертания критических взглядов и способностей мышления. М. : Центр «Педагогический поиск», 2011. – 144 с.
3. Федотовская Е. И. Развитие критического мышления как задача высшей школы // Актуальные вопросы практики преподавания иностранных языков. 2003. № 5. С. 282–291.
4. Хаджиева Ф. А. Способы развития критического мышления у подростков // Молодой ученый. 2018. № 19. С. 234–236.
5. Халперн Д. Психология критического мышления. Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 487 с.
6. Клустер Д. Что такое критическое мышление. М. : ЦГЛ, 2005. – 320 с.
7. Цукерман Г. А., Митина О. В. Диагностика критического мышления // Вопросы психологии. 2015. № 3. С. 15–30.
8. Cortazar K., Nussbaum M., Harcha J., Alvares D., Lopez F., Goni J. & Cabezas V. (2021), “Promoting critical thinking in an online, project-based course”, *ELSEVIER, Computers in Human Behavior*, vol. 119, 106705. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563221100>

0273 (дата обращения: 02.04.2021). DOI: 10.1016/j.chb.2021.106705.

9. Ugwuozor F. (2021), “Determinants of critical thinking of trainee teachers: A producti9on function approach”, *ELSEVIER, Thinking Skills and Creativity*, vol. 39, 100765. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S187118712030239X> (дата обращения: 07.04.2021). DOI: 10.1016/j.tsc.2020.100765.

10. Lu Y. & Wang J. (2021), “Relationships between teacher autonomy, collaboration and critical thinking focused instruction: A cross-national study”, *ELSEVIER, International Journal of Educational Research*, vol. 106, 101730. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S088303552031836X> (дата обращения: 07.04.2021). DOI: 10.1016/j.ijer.2020.101730.

11. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приёмов умственной деятельности и умственного развития учащихся. М. : Просвещение. 1968. – 288 с.

12. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке. М. : Просвещение. 2004. – 175 с.

13. Крайг Г. Психология развития. Спб.: Питер. 2000. – 922 с.

14. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М. : Академия. 2003. – 272 с.

15. Мередит К. С., Стилл Д. Л., Темпл Ч. Как учатся дети : учебное пособие для проекта ЧПКМ. М. : Фокус. 1997. – 547 с.

16. Kaepfel K. (2021), “The influence of collaborative argument mapping on college students’ critical thinking about contentious arguments”, *ELSEVIER, Thinking Skills and Creativity*, vol. 40, 100809. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1871187121000249> (дата обращения: 02.04.2021). DOI: 10.1016/j.tsc.2021.100809.

17. Шурыгина Ю. А., Свечникова Ю. А. Развитие критического мышления как актуальная проблема современного педагогического знания // Педагогическое мастерство : материалы V Международной научной конференции, ноябрь 2014 года. М. : Буки-Веди, 2014. С. 50–52.

18. Подготовка студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в школе / Н. С. Шкитина [и др.] // Перспективы науки и образования. 2020. № 3. С. 140–157. DOI: 10.32744/pse.2020.3.11.

**Ye. V. Gnatyshina<sup>1</sup>, N. S. Kasatkina<sup>2</sup>,**

**Ye. Yu. Nemudraya<sup>3</sup>, N. S. Shkitina<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0002-5960-586X

Docent, Doctor of Pedagogic Sciences,

Associate Professor at the Department of Pedagogy,

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

*E-mail: gnatyshinaev@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0003-4619-0463

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,

Associate Professor at the Department of Pedagogy,

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

*E-mail: kasatkinans@cspu.ru*

<sup>3</sup>ORCID No. 0000-0002-1497-3503  
Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,  
Associate Professor at the Department of Pedagogy,  
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.  
*E-mail: nemudraja72@mail.ru*

<sup>3</sup>ORCID No. 0000-0003-4778-5717  
Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,  
Associate Professor at the Department of Pedagogy,  
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.  
*E-mail: shkitinans@cspu.ru*

## **FORMATION OF CRITICAL THINKING OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS**

### **Abstract**

*Introduction.* The process of finding effective mechanisms for managing educational activities is carried out at all levels of educational system of our country, starting with preschool and ending with higher education, which should be reflected in professional training of pedagogical universities students.

*Materials and methods.* The main research methods are analysis of scientific literature devoted to the problem of critical thinking formation, as well as diagnostic methods, including observation, description, conversation, questionnaires, testing, and methods of statistical data processing.

*Results.* A model of critical thinking formation of pedagogical university students has been created, and methodological foundations such as system, activity and environmental approaches have been revealed. The proposed educational model consists of target, content, process and performance components, which correspond to planning stage (design function), content-activity stage (organizational function) and reflexive and correctional stage (control function), which are to form critical thinking of pedagogical university students.

*Discussion.* It is emphasized that critical thinking, being necessary for a modern university graduate, in some cases can be an obstacle to algorithmic assimilation of the studied material.

*Conclusion.* It is concluded that the implementation of the model of university students' critical thinking formation will contribute to a competitive personality development, oriented in modern educational space.

**Keywords:** Critical thinking; Critical thinking formation; Critical thinking formation of pedagogical university students; Stages of critical thinking formation; Methods and means of critical thinking formation.

**Highlights:**

The features of the process of forming critical thinking of pedagogical university students are determined;

A process model of critical thinking formation of pedagogical university students has been developed, which contributes to conditions creation for effective educational process organization;

Various methods, techniques and means of forming critical thinking of pedagogical university students are presented.

**References**

1. Dewey J. (2000), *Demokratiya i obrazovanie* [Democracy and education], Znanie, Moscow, 269 p. (In Russian).
2. Annis R. (2011), *Priroda kriticheskogo myshleniya: ochertaniya kriticheskikh vzglyadov i sposobnostej myshleniya*. [The nature of critical thinking: outlines of critical views and thinking abilities], Centr "Pedagogicheskiy poisk", Moscow, 144 p. (In Russian).
3. Fedotovskaya E.I. (2003), *Razvitie kriticheskogo myshleniya kak zadacha vysshej shkoly* [The development of critical thinking as a task of higher education], *Aktual'nye voprosy praktiki prepodavaniya inostrannykh yazykov*, 5, 282–291. (In Russian).
4. Hadzhieva F.A. (2018), *Sposoby razvitiya kriticheskogo myshleniya u podrostkov* [Ways to develop critical thinking in adolescents], *Molodoj uchenyj*, 19, 234–236. (In Russian).
5. Halpern D. (2000), *Psihologiya kriticheskogo myshleniya* [Psychology of critical thinking], Piter, St. Petersburg, 487 p. (In Russian).
6. Kluster L. (2005), *Chto takoe kriticheskoe myshlenie* [What is critical thinking?], CGL, Moscow, 320 p. (In Russian).
7. Tsukerman G.A., Mitina O.V. (2015), *Diagnostika kriticheskogo myshleniya* [Diagnosis of critical thinking], *Voprosy psihologii*, 3, 15–30. (In Russian).
8. Cortazar K., Nussbaum M., Harcha J., Alvares D., Lopez F., Goni J. & Cabezas V. (2021), "Promoting critical thinking in an online, project-



based course”, *ELSEVIER, Computers in Human Behavior*, vol. 119, 106705. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563221000273> (Accessed: 02.04.2021). DOI: 10.1016/j.chb.2021.106705.

9. Ugwuozor F. (2021), “Determinants of critical thinking of trainee teachers: A producti9on function approach”, *ELSEVIER, Thinking Skills and Creativity*, vol. 39, 100765. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S187118712030239X> (Accessed: 07.04.2021). DOI: 10.1016/j.tsc.2020.100765.

10. Lu Y. & Wang J. (2021), “Relationships between teacher autonomy, collaboration and critical thinking focused instruction: A cross-national study”, *ELSEVIER, International Journal of Educational Research*, vol. 106, 101730. DOI: 10.1016/j.ijer.2020.101730.

11. Kabanova-Meller E.N. (1968), *Formirovanie priyomov umstvennoj deyatel'nosti i umstvennogo razvitiya uchashchihsya* [Formation of mental activity methods and students' mental development], Prosveshchenie, Moscow, 288 p. (In Russian).

12. Zair-Bek S.I. & Mushtavinskaya I.V. (2004), *Razvitie kriticheskogo myshleniya na uroke* [Critical thinking development at the lesson], Prosveshchenie, Moscow, 175 p. (In Russian).

13. Kraig G. (2000), *Psihologiya razvitiya* [The psychology of development], Piter, St. Petersburg, 922 p. (In Russian).

14. Polat E.S. (2003), *Novye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [New pedagogical and information technologies in the education system], Akademiya, Moscow, 272 p. (In Russian).

15. Meredit K.S., Still D.L. & Tempel Ch. (1997), *Kak uchatsya deti (uchebnoe posobie dlya proekta “Chteniye i pis'mo dlya razvitiya kriticheskogo myshleniya (ChPKM)* [How children are studying (study guide for “Reading and Writing for Critical Thinking”)], Fokus, Moscow, 547 p. (In Russian).

16. Kaepfel K. (2021), “The influence of collaborative argument mapping on college students' critical thinking about contentious arguments”, *ELSEVIER, Thinking Skills and Creativity*, vol. 40, 100809. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1871187121000249> (Accessed: 02.04.2021). DOI: 10.1016/j.tsc.2021.100809.

17. Shurygina Yu.A. & Svechnikova Yu.A. (2014) *Razvitiye kriticheskogo myshleniya kak aktual'naya problema sovremennogo pedagogicheskogo znaniya* [The development of critical thinking as an actual problem of modern pedagogical knowledge] *Materialy V Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii “Pedagogicheskoe masterstvo”, noyabr' 2014 goda* [Materials of the V International Scientific Conference “Pedagogical skills”, November 2014], Moscow, pp. 50–52. (In Russian).

18. Shkitina N.S., Grevtseva G.Ya., Kasatkina N.S., Nemudraya E.Yu. & Tsiulina M.V. (2020), *Podgotovka studentov pedagogicheskikh vuzov k upravleniyu obrazovatel'nym processom v shkole* [Pedagogical universities students' preparation for educational process management at school], *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 3, 140–157. DOI: 10.32744/pse.2020.3.11. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2021.162.2.003

УДК 378.937 : 796.07

ББК 74.480.26 :75.1

**В. Е. Жабakov**

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*

## **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К УПРАВЛЕНИЮ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКОЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

### **Аннотация**

*Введение.* В статье рассматривается проблема проектирования инновационных методологических подходов с учетом актуальных тенденций проектирования образовательного пространства педагогического вуза.

*Материалы и методы.* В качестве методологической основы практико-ориентированной подготовки будущих педагогов физической культуры нами рассматриваются экспертационный, компетентностно-ориентированный и трансдисциплинарный подходы.

*Результаты.* Экспертационный подход к управлению практико-ориентированной подготовкой будущих педагогов физической культуры направлен на экстраполяцию основных положений теории ожиданий в процесс обучения студентов. Так, экспертации не только отражают субъективные представления о социальном взаимодействии, но и трансформируются из субъективных, интерперсональных в профессиональные, трансперсональные ожидания. Компетентностно-ориентированный подход отражает результативно-целевую направленность практико-ориентированной подготовки в сфере физической культуры. Трансдисциплинарный подход к управлению практико-ориентированной подготовкой педагогов физической культуры направлен на формирование универсальной

трансдисциплинарной методологии и единого смыслового контекста подготовки студентов педагогического вуза.

*Обсуждение.* В содержание методологических подходов нами включены формы реализации практико-ориентированной подготовки будущих педагогов физической культуры, которые включают совокупность внутренних и внешних связей, структуру, условия внедрения методологических подходов, обеспечивающих устойчивое функционирование системы обучения в вузе.

*Заключение.* Реализация методологических подходов к управлению практико-ориентированной подготовкой будущих педагогов физической культуры представляет собой процесс когнитивного диалога в системе высшего образования между определенным и неопределенным, отделимым и неотделимым, логикой и металоги-кой, заложенными в компетенции образовательного стандарта.

**Ключевые слова:** практико-ориентированная подготовка; экспектационный; трансдисциплинарный; компетентностно-ориентированный подходы.

**Основные положения:**

- определены возможности проектирования инновационных методологических подходов к управлению практико-ориентированной подготовкой будущих педагогов физической культуры;
- определено содержание методологических подходов;
- представлены результаты оценки эффективности технологии управления качеством подготовки студентов профиля «Физическая культура» в условиях трансдисциплинарной образовательной среды.

## **1 Введение (Introduction)**

Актуальные тенденции проектирования образовательного пространства педагогического вуза связаны с ценностно-целевыми, концептуальными, технологическими изменениями, обуславливающими значимость практико-ориентированной подготовки будущих педагогов физической культуры. В системе традиционного педагогического образования, которое принято рассматривать как

«широкое гуманитарное образование» [1], подготовка будущих педагогов физической культуры занимает особое место, так как предполагает, во-первых, воздействие на телесность студентов, развивая физические качества личности и систему теоретических представлений о психофизиологических особенностях личности, во-вторых, направлена на формирование знаний, умений, «владений», связанных с воздействием на телесность «другого» человека, в-третьих, кумулятивный эффект учебно-тренировочного процесса и психолого-педагогической подготовки позволяет сформировать представление о единстве телесной и духовной организации личности. Таким образом, практико-ориентированная подготовка является необходимым условием, «концептуальной идеологией» [2] эффективности подготовки будущих педагогов физической культуры.

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

Концептуальное моделирование процесса управления практико-ориентированной подготовкой будущих педагогов физической культуры на теоретическом и опытно-экспериментальном уровне осуществлялась на базе кафедры теории и методики физической культуры и спорта Высшей школы физической культуры и спорта Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

В качестве методологической основы практико-ориентированной подготовки будущих педагогов физической культуры нами рассматриваются экспектационный, компетентностно-ориентированный и трансдисциплинарный подходы [3].

Эспектационный подход к управлению практико-ориентированной подготовкой будущих педагогов физической культуры направлен на экстраполяцию основных положений теории ожиданий в процесс обучения студентов. Так, экспектации не только отражают субъективные представления о социальном взаимодействии [3], но и трансформируются из субъективных, интерперсональных в профессиональные, трансперсональные ожидания. В контексте повышения эффективности практико-ориенти-

рованной подготовки будущих педагогов физической культуры важно отметить, что экспектации являются компонентом проектирования результатов процесса обучения как «вероятностного будущего». В качестве инструментальных средств экспектации выступают как принципиально новые образовательные конструкты практико-ориентированной подготовки будущих педагогов [4] физической культуры: самоопределение, самодетерминация, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. Кроме того, ожидания, связанные с процессом обучения, отражают взаимосвязь субъектных смыслов и ценностных ориентиров педагогической деятельности.

Компетентностно-ориентированный подход отражает результативно-целевую направленность практико-ориентированной подготовки [5] в сфере физической культуры. Маркерами сформированных универсальных и общепрофессиональных компетенций как результатов освоения образовательной программы 3++ являются, во-первых, готовность к применению полученных знаний в практической деятельности педагога физической культуры, во-вторых, опыт реализации способов действий, как в ситуации имитационного моделирования, так и в реалиях педагогической практики, в-третьих, сформированное эмоционально-ценностное отношение к педагогической деятельности. В контексте компетентностно-ориентированного подхода процесс управления подготовкой будущих педагогов физической культуры направлен, прежде всего, на личностно-профессиональное развитие студентов, так как психологическим содержанием компетентности является способность к саморазвитию, самоорганизации, рефлексивность. Таким образом, с позиции компетентностно-ориентированного подхода процесс практико-ориентированной подготовки обогащается не только «новым» содержанием компетенций, но и способами действий [6], направленных на осознание знаний, умений, обеспечивающих максимальную реализацию личностного потенциала будущих педагогов физической культуры.

Трансдисциплинарный подход к управлению практико-ориентированной подготовкой педагогов физической культуры направлен на формирование универсальной трансдисциплинарной методологии и единого смыслового контекста [2] подготовки студентов педагогического вуза.

В связи с тем, что трансдисциплинарный подход позволяет рассматривать практико-ориентированную подготовку будущих педагогов физической культуры на нескольких уровнях реальности одновременно, то «создается универсальная картина процесса», единый смысловой контекст. Трансдисциплинарность подготовки будущих педагогов физической культуры как когнитивная модель может быть представлена в виде системы метатеоретических знаний о телесности человека [7], трансдисциплинарной среды, обладающей своим «языком», «единицами измерения и моделями действительности», методами подготовки будущих педагогов.

### **3 Результаты (Results)**

Исследование содержания методологических подходов к управлению практико-ориентированной подготовкой будущих педагогов физической культуры осуществлялось на базе научно-исследовательской лаборатории кафедры теории и методики физической культуры и спорта Высшей школы физической культуры и спорта ЮУрГПУ «Трансдисциплинарная лаборатория образовательных ресурсов в сфере физической культуры и спорта».

В содержание методологических подходов нами включены формы реализации практико-ориентированной подготовки будущих педагогов физической культуры, которые включают совокупность внутренних и внешних связей, структуру, условия внедрения методологических подходов, обеспечивающих устойчивое функционирование системы обучения в вузе.

Содержание экспектационного подхода образует система ожиданий, которая отражает отношение будущих педагогов как субъектов к процессу обучения, профессиональной подготовке в вузе [3]. Экспектации в таком случае отражают избирательную по-

зицию личности, определяющую векторы деятельности, направления профессионального и личностного роста. Так, формальные экспектации, отражающие ожидания, связанные с реализацией социальной роли, являются внешне обусловленными, а вероятностные экспектации, внутренне обусловленные, возможно рассматривать как проекцию интраиндивидуальной установки на процесс и результат обучения в вузе. Полярные отношения к процессу обучения отражают диспозиции гибких и ригидных экспектаций. Гибкие экспектации позволяют будущим педагогам физической культуры преобразовывать когнитивные, эмоциональные, поведенческие установки в ответ на изменяющиеся условия деятельности. Индикатором ригидных экспектаций являются низкое чувство контроля над ситуацией, отсутствие вариативности, неспособность трансформировать дисфункциональные мысли и чувства в продуктивную деятельность. Экспектации, связанные с практико-ориентированной подготовкой будущих педагогов в образовательном пространстве вуза, по нашему мнению, являются компонентом профессиональных ожиданий и позволяют прогнозировать динамику педагогической направленности личности [8], «сдвиги» мотивов обучения, перспективы профессионального саморазвития будущих педагогов физической культуры.

Понятия концептное и концептуальное пространство обучения образуют содержание трансдисциплинарного подхода к практико-ориентированной подготовке будущих педагогов физической культуры. Концептное пространство — это среда функционирования концептов («ядер трансдисциплинарности») [8]. Как концепты, «ядра» трансдисциплинарности проходят этапы развития от зарождения, ассимиляции, стабилизации внутренних структур и регенерации [9], а затем развития на новых уровнях совершенствования образовательного контента. Концептуальное пространство как совокупность существования семантических и семиотических реалий обеспечивает функционирование структурируемого предметного содержания дисциплин в форме трансдисциплинарного образова-

тельного контента. Трансдисциплинарное проектирование образовательного контента позволяет унифицировать, обобщить и систематизировать и привести в соответствие с актуальными потребностями [8] рынка образовательных услуг практико-ориентированную подготовку будущих педагогов физической культуры.

Эффективность управления практико-ориентированной подготовкой будущего педагога физической культуры мы оценивали через такие маркеры, как владение студентами способами действий не только в профессионально-значимых, но и личностно-ориентированных ситуациях, готовность к проектированию трансдисциплинарных ситуаций, владение способами рефлексирования в ценностно-смысловых ситуациях [8]. Отметим, что в контексте нашего исследования экспектационный и трансдисциплинарный подходы оказывают влияние на содержание компетентностного подхода. Так, экспектационный подтекст предполагает, что содержание компетенций будущих педагогов физической культуры включает характеристики позиции, социальной роли педагога, ожидания, связанные с предписанными стандартами обучения критериями академической успешности. Влияние трансдисциплинарности прослеживается в том, что индикатором компетенции становится способность эффективно разрешать проблемные ситуации практико-ориентированной подготовки. Поэтому содержание компетентностно-ориентированного подхода [6] образуют контекстуальная реализацию субъект-субъектных отношений будущих педагогов физической культуры в процессе практико-ориентированной подготовки, способы действий, направленный на преобразование конкретной ситуации профессиональной педагогической деятельности в профессионально значимую, практико-ориентированные методы формирования образа телесности. Так, субъектно-профессиональный потенциал личности будущих педагогов реализуется через процесс «присвоения» компетенций.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Таким образом, реализация методологических подходов к управлению практико-ориентированной подготовкой будущих педагогов физической культуры представляет собой процесс когни-



тивного диалога в системе высшего образования между определенным и неопределенным, делимым и неделимым, логикой и металогики [10], заложенными в проектирование практико-ориентированной подготовки будущих педагогов физической культуры. В условиях трансдисциплинарного подхода единство и внутренняя организация является основным признаком системы практико-ориентированной подготовки будущего педагога физической культуры. В ракурсе экспектационного подхода осуществляется универсализация элементов подготовки будущих педагогов и гармонизация связей между ними, приводящие к появлению макроцелостности — результату, наделенному сверхиндивидуальными интегративными свойствами субъектности личности [2]. Содержание компетентностного подхода включает не только критериальные компоненты, но и прогностические данные развития субъектности в ближайшей перспективе.

### **5 Заключение (Conclusion)**

Проектирование методологических подходов к управлению практико-ориентированной подготовкой будущих педагогов физической культуры позволяет внести инновационные компоненты в содержание и структуру управления качеством подготовки студентов [8]. Установка на самообразование и саморазвитие в общекультурном и личностном плане является важным показателем устремленности на повышение своего уровня компетентности, реалистичности экспектаций. Проблемно-ориентированный анализ основных положений трансдисциплинарного подхода позволил определить практико-ориентированную подготовку как многоуровневую информационную систему, развивающуюся в концептуальном и концептном пространстве. Сочетание методологических подходов формирует образовательную среду подготовки будущих педагогов физической культуры с определенными характеристиками и развивающим потенциалом.

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

Статья подготовлена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени

М. Е. Евсевьева» по договору на выполнение научно-исследовательских работ по теме «Проектирование трансдисциплинарных образовательных ресурсов в условиях практико-ориентированной подготовки будущего педагога физической культуры» (руководитель — В. Е. Жабakov; рег. № МК-032-21 от 26.04.2021 г.). Автор выражает благодарность за финансовую поддержку исследования.

### Библиографический список

1. Звонников В. И., Ерофеева В. С. Тенденции и проблемы в развитии высшего образования // Высшее образование сегодня. 2017. № 6. С. 2–7.
2. Купавцев А. В. Концепция современной образовательной парадигмы // Вестник высшей школы «ALMA MATER». 2017. № 6. С. 10–15.
3. Бринько И. И. Сравнительный анализ ожиданий участников образовательного процесса // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 1 (62). С. 238–242.
4. Слатенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука. 2004. № 5. С. 4–15.
5. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : методическое пособие. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
6. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–30.
7. Baumann S. (2018), *Psychologie im Sport*, Meyer & Meyer, Aachen, 357 p. ISBN-10: 9783840376016. ISBN-13: 978-3840376016.
8. Жабakov В. Е. Педагогическое управление качеством подготовки специалиста физической культуры : монография. Челябинск : Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2016. – 237 с. – ISBN 978-5-906908-34-6.
9. Мокий В. С. Трансдисциплинарные основания общей теории систем, как академической научной дисциплины // Universum: общественные науки : электронный научный журнал 2017. № 9 (39). URL: <https://7universum.com/ru/social/archive/item/5120> (дата обращения: 28.03.2021).
10. Везетиу Е. В. Теоретические основы педагогического проектирования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64–2. С. 36–38.

### V. Ye. Zhabakov

ORCID No. 0000-0003-0897-1840

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,

Head 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](mailto:gabakovvu@yandex.ru)

# METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE MANAGEMENT OF PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

## **Abstract**

*Introduction.* The article discusses the problem of designing innovative methodological approaches, taking into account the current trends in the design of the educational space of a pedagogical university.

*Materials and methods.* As a methodological basis for the practice-oriented training of future physical culture teachers, we consider the expectation, competence-oriented and transdisciplinary approaches.

*Results.* The expectation approach to the management of practice-oriented training of future physical education teachers is aimed at extrapolating the main provisions of the theory of expectations into the process of teaching students. So, anticipations not only reflect subjective ideas about social interaction, but are also transformed from subjective, interpersonal into professional, transpersonal expectations. The competence-oriented approach reflects the result-target orientation of practice-oriented training in the field of physical culture. The transdisciplinary approach to the management of practice-oriented training of physical education teachers is aimed at the formation of a universal transdisciplinary methodology and a single semantic context for training students of a pedagogical university.

*Discussion.* In the content of the methodological approaches, we included the forms of implementation of practice-oriented training of future physical education teachers, which include a set of internal and external relations, structure, conditions for the implementation of methodological approaches that ensure the stable functioning of the educational system at the university.

*Conclusion.* The implementation of methodological approaches to the management of practice-oriented training of fu-

ture physical education teachers is a process of cognitive dialogue in the system of higher education between the definite and the indefinite, separable and inseparable, the logic and metalogy inherent in the competence of the educational standard.

**Keywords:** Practice-oriented training; Anticipatory; Transdisciplinary; Competence-oriented approaches.

**Highlights:**

The possibilities of designing innovative methodological approaches to the management of practice-oriented training of future physical education teachers have been determined;

The content of methodological approaches has been determined

The results of evaluating the effectiveness of the technology of quality management of training students of the "Physical culture" profile in the conditions of a transdisciplinary educational environment are presented.

### References

1. Zvonnikov V.I. & Erofeeva V.S. (2017), *Tendencii i problemy v razvittii vysshego obrazovaniya* [Trends and problems in the development of higher education], *Vysshee obrazovanie segodnya*, 6, 2–7 (In Russian).
2. Kupavcev A.V. (2017), *Koncepciya sovremennoj obrazovatel'noj paradigmy* [The concept of a modern educational paradigm], *Vestnik vysshej shkoly "ALMA MATER"*, 6, 10–15 (In Russian).
3. Brinko I.I. (2017), *Sravnitelnyj analiz ozhidaniy uchastnikov obrazovatel'nogo processa* [Comparative analysis of the expectations of participants in the educational process], *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 1 (62), 238–242. (In Russian).
4. Slastenin V. A. (2004), *Professionalizm uchitelya kak yavlenie pedagogicheskoy kul'tury* [Teacher professionalism as a phenomenon of pedagogical culture], *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, № 5, 4–15. (In Russian).
5. Baidenko V.I. (2006), *Vyyavlenie sostava kompetencij vypusknikov vuzov kak neobhodimyj etap proektirovaniya GOS VPO novogo pokoleniya (metodicheskoe posobie)* [Revealing the composition of the competencies of university graduates as a necessary stage in the design of a new generation SES HPE (methodological guide)], *Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov*, Moscow, 72 p. (In Russian).
6. Zeer E.F. & Symanyuk E.E. (2005), *Kompetentnostnyj podhod k modernizacii professional'nogo obrazovaniya* [Competence-based approach to

the modernization of vocational education], *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 4, 23–30. (In Russian).

7. Baumann S. (2018), *Psychologie im Sport*, Meyer & Meyer, Aachen, 357 p. ISBN-10: 9783840376016. ISBN-13: 978-3840376016. (In German).

8. Zhabakov V.E., (2016), *Pedagogicheskoye upravleniya kachestvom podgotovki spetsialista fizicheskoy kultury* [Pedagogical quality management of specialists training in physical culture], *Monografiya*, Izdatel'stvo Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta, Chelyabinsk, pp 112–124. (In Russian).

9. Mokij V.S. (2017), *Transdisciplinarnye osnovaniya obshchej teorii sistem, kak akademicheskoy nauchnoj discipliny* [Transdisciplinary foundations of the general theory of systems as an academic scientific discipline], *Elektronnyj nauchnyj zhurnal "Universum: obshchestvennye nauki"*, 9 (39). Available at: <https://7universum.com/ru/social/archive/item/5120>. (Accessed: 28.03.2021). (In Russian).

10. Vezetiu E.V. (2019), *Teoreticheskie osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya* [Theoretical foundations of pedagogical design], *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 64–2, 36–38. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2021.162.2.004

УДК 378.22

ББК 74.489

**Н. Н. Зольникова<sup>1</sup>, Е. Н. Ермакова<sup>2</sup>, Л. П. Юздова<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0002-1044-1622

Кандидат филологических наук, доцент кафедры филологического образования,  
Тюменский государственный университет, г. Тобольск, Российская Федерация.

*E-mail: ivanovan2@yandex.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0002-6454-6745

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

*E-mail: ermakova25@yandex.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*

## **ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ “BLENDED LEARNING” В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

### **Аннотация**

*Введение.* Стремительное развитие технических возможностей заставляет обращаться к новым формам, методам обучения, новым технологиям в образовательном процессе в целом. В статье рассматривается сущность технологии “Blended Learning” (смешанного обучения) применительно к процессу обучения русскому языку как иностранному. Цель публикации — рассмотреть отдельные сценарии и варианты развития технологии “Blended Learning”, представить этапы работы технологии, оценить ее потенциал.

*Материалы и методы.* Основными методами исследования явились анализ научной литературы и информационных ресурсов технологии “Blended Learning”, описательный и сопоставительный анализ этапов работы технологии.

*Результаты.* Дано определение технологии “Blended Learning”, сформулированы факторы, которые должны учитываться

при использовании технологии, представлены отдельные возможные варианты развития сценария работы, обозначены основные задачи, которые должны решаться в процессе подготовки к работе по рассматриваемой технологии.

*Обсуждение.* Подчеркивается, что использование технологии “Blended Learning” не отменяет традиционных форм работы со студентами, смешанное обучение — это «сумма» технологий, присутствующих в традиционной педагогике, и современных образовательных платформ (электронная педагогика).

*Заключение.* Делается вывод о том, что использование технологии “Blended Learning” в сочетании с традиционными формами обучения будет способствовать эффективности процесса усвоения знаний обучающимися.

**Ключевые слова:** обучающиеся; технология Blended learning; смешанное обучение; сценарий технологии Blended Learning.

**Основные положения:**

- определена сущность смешанного обучения;
- сформулированы факторы, которые должны учитываться при использовании технологии “Blended Learning”;
- представлены возможные сценарии работы с использованием технологии «Blended Learning» и варианты их развития;
- обозначены основные задачи, которые должны быть решены в процессе подготовки и работы с использованием технологии “Blended Learning”.

## **1 Введение (Introduction)**

В современном мире все заметнее и значимее роль России, соответственно возрастает и роль русского языка. М. В. Бордяшова отмечает: «... более одного миллиона изучают русский язык в школах и вузах дальнего зарубежья и более 12 миллионов человек на постсоветском пространстве, несмотря на то, что русский язык считается одним из самых сложных» [1]. Одна из причин такого внимания — «стремление мирового сообщества к выстраиванию гармоничных отношений, потребность в конструктивном диалоге» [2].

Государственный язык Российской Федерации изучается как предмет «Русский язык» в русскоязычной школе, как предмет «Русский язык как неродной» в школе с русским языком как неродным и как «Русский язык как иностранный» для иностранных граждан» [3]. Однако в последнее время «... все яснее осознается, что преподавание языка в стране изучаемого языка и в стране родного языка различно» [4].

Среди основных понятий в методике преподавания русского языка как иностранного наиболее важные — цели, содержание, принципы, методы, приемы, средства и организационные формы работы. Перемены, происходящие в нашем обществе, диктуют и появление новых образовательных технологий. В настоящее время все активнее реализуются образовательные программы или их части с применением электронного обучения (ЭО) и дистанционных образовательных технологий (ДОТ). Термины «электронное обучение» и «дистанционные образовательные технологии» получили закрепление в законе «Об образовании в Российской Федерации». В статье № 16 закона, в первой части «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий», термин «электронное обучение» определяется как «... организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников». Под дистанционными образовательными технологиями понимаются «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [5]. Использование цифровых технологий в процессе вузовского преподавания возможно полностью или частично при проведении любых



учебных занятий, практик, текущего контроля успеваемости, промежуточной или итоговой аттестации.

Использование мультимедийных средств, наряду с традиционными методами и приемами, дает большие возможности в плане организации учебного процесса. При этом разные виды урока (традиционный и урок с применением цифровых средств) могут интегрироваться. Современная образовательная технология, в основе которой лежит концепция объединения технологий классно-урочной системы и технологий электронного обучения, называется “Blended Learning” («смешанное обучение»).

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

В качестве основных методов в процессе исследования были использованы анализ научной литературы и информационных ресурсов технологии “Blended Learning”, который помог не только осмыслить понятия, касающиеся рассматриваемых проблем, но и сфокусировать внимание на методологических аспектах вопроса. В ходе работы над темой проводился описательный и сопоставительный анализ этапов работы технологии. Использование этих методов способствовало успешному решению ряда важных вопросов темы.

## **3 Результаты (Results)**

В отечественной и зарубежной педагогической науке под технологией “Blended Learning” понимают сочетание традиционных форм обучения с электронными. М. С. Медведева дает следующее определение: «... смешанное обучение — система преподавания, сочетающая очное, дистанционное и самообучение, включающая взаимодействие между педагогом, обучающимся и интерактивными источниками информации, отражающая все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), функционирующие в постоянном взаимодействии друг с другом, образуя единое целое» [6]. М. Ю. Чередилина утверждает, что «смешанное обучение — система организации образовательной деятельности, включающая функционально обоснованное использование электронного обучения, в том числе дистанци-

онных образовательных технологий, при реализации очной, очно-заочной и заочной форм обучения в образовательных организациях, а также семейной формы получения образования и самообразования» [7]. В. А. Фандей рассматривает смешанное обучение как «комбинацию элементов очного и дистанционного обучения, причем одно из них является базовым в зависимости от предпочитаемой модели» [8].

По словам К. М. Москвина, смешанное обучение представляет собой «сумму технологий обучения», «присущих традиционной, классно-урочной педагогике, и технологий, присущих так называемой электронной педагогике» [9] (смешанное обучение автор рассматривает как часть электронного).

Технологию “Blended Learning” можно представить следующим образом:

Традиционное обучение (*семинары, тренинги, лекции, уроки*) +  
+ Электронное обучение (*видеолекции, курсы, вебинары*) =  
= Смешанное обучение.

Использование цифровых технологий в процессе вузовского преподавания возможно при проведении любых учебных занятий: лекций, семинарских занятий, практик, текущего контроля успеваемости, промежуточной или итоговой аттестации.

При организации занятия с использованием технологии “Blended Learning” должны учитываться следующие факторы: социальные формы (индивидуальное обучение или обучение в группе); место обучения (в аудитории или вне); временные периоды (синхронная или асинхронная работа обучающихся); степень виртуализации (с использованием компьютера или без); степень медиальности (зависит от комбинируемых мультимедийных средств).

Представим модель технологии “Blended Learning” схематически (рисунок 1).

Различные комбинации факторов позволяют создать различные сценарии занятий в смешанном обучении. В качестве примера рассмотрим два возможных сценария, в которых представлены разные пути их развития (рисунок 2).



Рисунок 1 — Модель технологии Blended Learning

Figure 1 — Technology model of Blended Learning



Рисунок 2 — Модель технологии Blended Learning. Сценарий № 1

Figure 2 — Technology model of Blended Learning. Scenario No. 1

Представим занятие по дисциплине «Русский язык как иностранный», во время которого обучающиеся имеют доступ к сети Интернет. Обучающимся предлагается работа по следующему алгоритму:

Вариант 1. Работа в группах:

1) обучающиеся осуществляют поиск информации в интернете по определенной страноведческой теме. Во время работы допускается использование словарей и справочников в режиме онлайн;

2) в конце занятия студенты выполняют задания по заданной теме.

Вариант 2. Индивидуальная работа:

1) в качестве домашнего задания обучающиеся выполняют упражнения закрытого типа в режиме онлайн;

2) преподаватель в течение определенного времени оценивает работу, при необходимости вносит исправления (формат обратной связи);

3) студент в режиме обратной связи получает свое выполненное задание, которое оценено преподавателем, видит свои недостатки, исправляет их.

Поиск информации обучающиеся могут осуществить дома, используя свой персональный компьютер. В этом случае на занятии компьютер не понадобится. Результат такой работы — тренировка языковых структур.

Степень медиальности у этого сценария средняя, взаимосвязь отдельных элементов выражена неярко (рисунок 3).



Рисунок 3 — Модель технологии Blended Learning. Сценарий № 2

Figure 3 — Technology model of Blended Learning. Scenario No. 2

В сценарии № 2 используются виртуальные и неvirtуальные формы работы в аудитории и виртуальные формы вне аудитории. Содержательно они друг с другом тесно связаны. Рассмотрим три варианта этого сценария, которые можно совместить и на одном занятии.

#### Вариант 1

1) Обучающиеся получают по электронной почте домашнее задание или находят его на образовательной платформе в виртуальном классе (преподаватель заранее создал класс для этой группы при помощи специального программного обеспечения);

2) Обучающиеся пересылают выполненное домашнее задание обратно преподавателю или выставляют его на учебной платформе, где оно будет откорректировано и по нему будут внесены конкретные комментарии. Оценка и комментарии в формате обратной связи доступны обучающемуся.

#### Вариант 2

1) Группа обучающихся организует виртуальный обмен с параллельной группой (такая работа возможна в рамках одного проекта). Две параллельные группы обучающихся сначала знакомятся, а затем вместе работают над одним проектом (совместная работа планируется преподавателем заранее).

2) Группы решают, как они технически могут представить свой доклад в форуме или загрузить фотографию.

В ходе работы обучающиеся пополняют словарный запас, отрабатывают речевой материал, который им понадобится в процессе совместной работы (студенты обмениваются информацией самостоятельно вне урока). Степень медиальности в данном случае довольно высока. Результаты работы представляются на занятии: преподаватель может спроецировать на экран форум или показать на интерактивной доске информацию таким образом, чтобы ее можно было обсудить на занятии.

Жирными стрелками на графике указано, между какими формами работы в данном сценарии наблюдается особо тесная взаимосвязь.

### Вариант 3

Один из вариантов сценария № 2 может быть полностью виртуализирован: занятия проходят на определенной учебной платформе. В этом случае очное обучение не предполагается. На учебной платформе в доступе находится либо учебник, либо учебный материал, индивидуальные задания для каждого обучающегося. Очень важно, чтобы эти виртуальные фазы обучения курировались преподавателем, который консультирует и дает обратную связь. Обучающиеся, в свою очередь, могут контактировать друг с другом и совместно работать над заданиями.

#### 4 Обсуждение (Discussion)

Технология «Blended Learning» предъявляет особые требования не только к обучающимся, но и к преподавателям, которые тоже должны в свою очередь перестроиться. Планирование занятия становится более сложным процессом, если возникает необходимость выбора цифровых средств, варианта сценария.

Можно услышать, что функции преподавателя в связи возрастающей ролью медийных средств изменяются и что обучающиеся сами становятся друг другу кураторами и помощниками. Однако ученые отмечают, что внедрение информационных технологий в урок иностранного языка ни в коем случае не приведет к тому, что преподаватели будут загружены в меньшей степени.

Описанные сценарии могут быть дополнены, уточнены, изменены.

Представление сценариев и вариантов технологии “Blended Learning” связано с возрастающей ролью мультимедийных средств в образовательном пространстве; их использование направлено на повышение мотивации обучающихся и эффективности учебного процесса.

Использование технологии “Blended Learning” не отменяет традиционных форм работы со студентами, смешанное обучение — это «сумма» технологий, присущих традиционной педагогике, и современных образовательных платформ (электронная педагогика).



Внедрение медийных средств связано с необходимостью решения следующих задач:

- определить, какой способ обучения будет наиболее эффективен при изучении заданной темы;
- принять во внимание предпочтения обучающихся при выборе форм работы, способов коммуникации, смены локации в процессе обучения и др.;
- определить рациональность степени медиальности с учетом ее эффективности;
- обратить внимание на возможность сочетаемости факторов сценария; предварительно научить студентов применять то или иное мультимедийное средство (в случае необходимости).

### **5 Заключение (Conclusion)**

Опыт работы в последнее время (особенно в условиях дистанционного формата) показывает, что внедрение технологии “Blended Learning” при обучении русскому языку как иностранному не только возможно, но и достаточно эффективно. Все участники образовательных отношений в целом готовы к такому формату работы. На наш взгляд, систематическое использование технологии “Blended Learning” даст положительные результаты и создаст позитивное отношение к учебному процессу.

### **Библиографический список**

1. Бордяшова М. В., Сутырина Ю. А. Проблемы обучения русскому языку как иностранному в современных социокультурных условиях // *Nauka i studia*. 2017. Т. 4. № 6. 2017. С. 13-19. – ISSN 1561-6894.
2. Ланцевская Н. Ю., Максимовских А. Г. Особенности обучения русскому языку как иностранному в российских провинциальных вузах // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2018. № 1. С. 129–137.
3. Лысакова И. П. Русский язык как неродной: сотрудничество науки и практики в школах Санкт-Петербурга // *Мир русского слова*. 2009. № 4. С. 76-78.
4. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. 10-е изд., стереотип. М. : Издательство «Русский язык». Курсы. 2018. – 256 с.
5. 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».

6. Медведева М. С. Формирование готовности будущего учителя к работе в условиях смешанного обучения : дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород. 2015. – 220 с.

7. Чередилина М. Ю. К теории смешанного обучения // Бизнес. Образование. Право // Вестник Волгоградского института бизнеса. 2016. № 4 (370). С. 325–330.

8. Фандей В. А. Теоретико-прагматические основы использования формы смешанного обучения иностранному (английскому) языку в языковом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва. 2012. – 214 с.

9. Москвин К. М. Сущность смешанного обучения на этапе профилизации среднего общего образования // Непрерывное образование: XXI век. 2019. Вып. 3 (27). URL: <https://i1121.petrsu.ru › journal › article> (дата обращения: 17.04.2021).

**N. N. Zolnikova<sup>1</sup>, Ye. N. Ermakova<sup>2</sup>, L. P. Yuzdova<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0002-1044-1622

Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor at the Department of Philology,  
Tyumen State University, Tobol'sk, Russia.

*E-mail: ivanovan2@yandex.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0002-6454-6745

Professor (Full), Doctor of Philological Sciences,  
Professor at the Department of Philology,  
Tyumen State University, Tobol'sk, Russia.

*E-mail: ermakova25@yandex.ru*

<sup>3</sup>ORCID No. 0000-0001-5309-3835

Professor (Full), Doctor of Philological Sciences,  
Professor at the Department of Russian Language,  
Literature and Methods of Teaching the Russian Language and Literature,  
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: uzdovalp@cspu.ru*

## **APPLICATION OF BLENDED LEARNING TECHNOLOGY IN LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

### **Abstract**

*Introduction.* The rapid development of technical capabilities makes us turn to new forms, methods of teaching, new technologies in the educational process generally. The article discusses the essence of Blended Learning technology in relation to the process of teaching Russian as a foreign language. The purpose of the publication is to consider individual scenarios and options for the development of Blended Learning technology, to present the stages of the technology, to assess its potential.

*Materials and methods.* The main research methods were the analysis of scientific literature and information resources of the Blended Learning technology, descriptive and comparative analysis of the stages of the technology operation.

*Results.* The definition of the Blended Learning technology is given, the factors that should be considered when using the technology are formulated, individual possible options for the development of work scenarios are presented, the main tasks that should be solved in the process of preparing for work on the technology under consideration are outlined.

*Discussion.* It is emphasized that the use of Blended Learning technology does not cancel the traditional forms of working with students, blended learning is the "sum" of technologies inherent in traditional pedagogy and modern educational platforms (e-pedagogy).

*Conclusion.* It is concluded that the use of Blended Learning technology in combination with traditional forms of training will contribute to the effectiveness of the process of assimilation of knowledge by students.

**Keywords:** Students; Blended learning technology; Blended learning technology scenario.

**Highlights:**

The essence of blended learning is determined;

The factors that should be considered when using the Blended Learning technology are formulated;

Possible scenarios of work using Blended Learning technology and options for their development are presented;

The main tasks to be solved in the process of preparation and work using the Blended Learning technology are outlined.

**References**

1. Bordjashova M.V. & Sutyryna Ju.A. (2017), *Problemy obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu v sovremennyh sociokul'turnyh uslovijah* [Problems of teaching Russian as a foreign language in modern socio-cultural conditions], *Nauka i studia*, 4, 6, 13–19. (In Russian).

2. Lancevskaja N.Ju. & Maksimovskih A.G. (2018), *Osobennosti obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu v rossijskih provincial'nyh vuzah* [Features of teaching Russian as a foreign language in Russian provincial universities], *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 1, 129–137. (In Russian).

3. Lysakova I.P. (2009), *Russkij jazyk kak nerodnoj: sotrudnichestvo nauki i praktiki v shkolah Sankt-Peterburga* [Russian as a non-native language: cooperation between science and practice in the schools of St. Petersburg], *Mir russkogo slova*, 4, 76–78. (In Russian).

4. Akishina A.A., Kagan O.E. (2018), *Uchimsja učit'. Dlja prepodavatelya russkogo jazyka kak inostrannogo* [Learning to teach. For a teacher of Russian as a foreign language], 10, Izdatel'stvo "Russkij jazyk". Kursy, Moscow, 256 p. (In Russian).

5. *Ob obrazovanii v Rossijskoy 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 Rossijskoy 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 Rossijskoy Federatsii 26 dekabrya 2012 g.* [Approved by the Council of the Federation of the Federal Assembly of the Russian Federation on December 26, 2012.], *Spravozhno-pravovaya sistema "Konsul'tantPlyus"*. (In Russian).

6. Medvedeva M.S. (2015), *Formirovanie gotovnosti budushhego uchitelja k rabote v uslovijah smeshannogo obuchenija (Dissertatsiya na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk po spetsial'nosti)* [Formation of the future teacher's readiness to work in blended learning conditions (Dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences)], Nizhnij Novgorod, 220 p. (In Russian).

7. Cheredilina M.Ju. (2016), *K teorii smeshannogo obuchenija* [On the theory of blended learning], *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*, 4 (370), 325–330. (In Russian).

8. Fandej V.A. (2012), *Teoretiko-pragmaticheskie osnovy ispol'zovaniya formy smeshannogo obuchenija inostrannomu (anglijskomu) jazyku v jazykovom vuze (Dissertatsiya na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk po spetsial'nosti)* [Theoretical and pragmatic foundations of using the form of blended learning of a foreign (English) language in a language university (Dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences)], Moscow, 214 p. (In Russian).

9. Moskvina K.M. (2019), *Sushhnost' smeshannogo obuchenija na jetape profilizacii srednego obshhego obrazovanija* [The essence of blended learning at the stage of profiling secondary general education], *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*, 3 (27). Available at: <https://11121.petrus.ru/journal/article.php?id=4984> (Accessed: 27.04.2021). (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2021.162.2.005

УДК 808(07)

ББК 83.01р30

**И. Г. Казачук<sup>1</sup>, Н. В. Глухих<sup>2</sup>, Т. В. Ковальчук<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0002-0137-0308

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: kazachukig@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0002-9054-6511

Доцент, доктор филологических наук,  
заведующий кафедрой русского языка и методики обучения русскому языку,  
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
г. Челябинск, Российская Федерация.  
*E-mail: gluhihnv@cspu.ru*

<sup>3</sup>ORCID № 0000-0001-7974-312X

Магистрант кафедры русского языка и методики обучения русскому языку,  
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
г. Челябинск, Российская Федерация.  
*E-mail: kovtan121@mail.ru*

## **ИЗУЧЕНИЕ СОСТАВНОГО ГЛАГОЛЬНОГО СКАЗУЕМОГО С КОМПОНЕНТОМ — ПРОЦЕССУАЛЬНЫМ ФРАЗЕОЛОГИЗМОМ**

### **Аннотация**

*Введение.* Преподавание современного русского языка в педагогическом вузе требует реализации коммуникативного и антропоцентрического подходов к изучению семантики и функционирования языковых единиц.

Включение в содержание данного предмета фразеологического фонда обеспечивает не только знание различных форм выражения составного глагольного сказуемого, но и формирование способности воспринимать идиотнический колорит русского национального языка.

*Материалы и методы.* Основными методами исследования являются анализ научной литературы в области русского синтаксиса,

Изучение составного глагольного сказуемого с компонентом — процессуальным фразеологизмом

систематизация опыта работы, наблюдение, анализ нормативной документации и содержания рабочих программ дисциплины «Современный русский язык».

В данной статье в упражнения для изучения составного глагольного сказуемого включаются примеры использования процессуальных фразеологизмов в художественных текстах. Это представляет многообразие и широкий функциональный потенциал данных единиц.

*Результаты.* В статье представлен опыт работы преподавателей современного русского языка по изучению синтаксиса, составного глагольного сказуемого на филологическом факультете педагогического вуза. Задания и упражнения направлены на выявление функций и семантики составных глагольных сказуемых с компонентом-процессуальным фразеологизмом. Процессуальный фразеологизм несет не только фактуальную составляющую предикативного центра, но и лингвокультурную информацию, необходимую в конкретном высказывании.

*Обсуждение.* В статье аргументируется эффективность изучения составного глагольного сказуемого с использованием материалов фразеологического фонда русского языка, поскольку реализуются не только обучающие, но и коммуникативные, общекультурные задачи.

*Заключение.* Авторы пришли к выводу о том, что система упражнений с использованием фразеологического фонда русского языка будет способствовать формированию коммуникативных умений и навыков современного педагога, изучение глагольных форм на данном материале оправдано требованием развития филологически эрудированной, одарённой личности, ориентирующейся в условиях современной образовательной и культурной среды на национальном уровне.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция; процессуальный фразеологизм; составное глагольное сказуемое; основная часть составного глагольного сказуемого; вспомогательная часть

составного глагольного сказуемого.

**Основные положения:**

– определены основные этапы изучения составного глагольного сказуемого; предложено авторское видение изучения важнейшей темы в современном лингвистическом образовании студентов бакалавриата;

– представлены функции и семантика процессуальных фразеологизмов в составном глагольном сказуемом, а также представлены типы заданий, направленных на формирование коммуникативной компетенции выпускников педагогического вуза;

– проблема границ языковой единицы определена как одна из основных для изучения составного глагольного сказуемого в вузе.

**1 Введение (Introduction)**

Изучение современного русского языка — неотъемлемая часть подготовки филолога в педагогическом вузе. Эта дисциплина занимает наибольший объем в лингвистической части учебного плана и направлена на формирование коммуникативной компетенции обучающихся, а также на получение необходимых знаний, умений и навыков в области гуманитарного образования, осознания национальной идентичности, способности к межкультурному взаимодействию.

Синтаксис русского языка на всех этапах его эволюции предполагает развитие коммуникативных навыков, посредством синтаксических структур реализуется основная функция языка — коммуникативная. «Синтаксис связан с мышлением, процессом коммуникации и обозначаемой окружающей действительностью» [1].

Изучение темы «Сказуемое» — важнейший этап в общем курсе синтаксиса современного русского литературного языка, так как именно сказуемое является предикативным центром предложения.

Цель изучения темы «Сказуемое» — сформировать по данной теме компетентность студентов, необходимую в образовательной, исследовательской и культурно-просветительской деятельности.

## 2 Материалы и методы (Materials and methods)

Студенты должны получить знания о синтаксисе разных типов сказуемого, ознакомиться с традиционными и современными точками зрения на природу этих конструкций, научиться ориентироваться в современных синтаксических концепциях и направлениях [2].

Тема «Сказуемое» содержит много вопросов дискуссионного характера, поэтому студенты должны знать их соотношение с изложением некоторых тем в школьных учебниках разных авторов [3].

Студенты должны уметь конструировать сказуемые разной структуры, квалифицированно проводить анализ языковых фактов, пользоваться необходимой научной, учебной, справочной литературой.

Студенты должны владеть навыками анализа сказуемого: определять типы сказуемых, характеризовать их структуру, уметь определять способы выражения сказуемого в целом и его отдельных частей (вспомогательной и основной) и способы осложнения сказуемого, уметь отграничивать формы сказуемого от схожих синтаксических конструкций.

Все упражнения, предлагаемые для использования в учебном процессе, составлены авторами на материалах художественных произведений русской классической литературы.

## 3 Результаты (Results)

Особенностью составных сказуемых является аналитическая форма, представляющая собой объединение вспомогательной и основной частей. Кроме того, в школьном изучении наблюдается «тенденция к аналитизму» [4]. Коммуникативная значимость таких конструкций состоит в сложности и разнообразии смыслов, передаваемых не одним компонентом со своим лексическим значением, а комплексом компонентов. Изучение составных форм сказуемого с использованием в их структуре процессуальных фразеологизмов позволяет выявить весь сложный комплекс значений предикативного центра высказывания. [5; 6]

На первом этапе изучения следует обратить внимание на от-



личие составного глагольного сказуемого прежде всего от простого глагольного [7]. Тип сказуемого — простого или составного — определяется не количеством слов в его структуре, а количеством компонентов. В простом глагольном такой компонент один, он представляет одновременно и вещественное, и грамматическое значение сказуемого. Простое глагольное сказуемое выражается формами наклонений глаголов и процессуальных фразеологизмов, в том числе аналитических, поэтому такие сказуемые не всегда однословны:

Повторять соответствующие аргументы нецелесообразно, **пусть** об этом **судят** читатели.

*(В. Гинзбург)*

Если бы Лидия не угадала заранее, что Вадим **будет просить** о встрече именно такими словами, она, может быть, и согласилась бы.

*(О. Некрасова)*

Простые глагольные сказуемые, выраженные формами процессуальных фразеологизмов, всегда многословны, количество слов, во-первых, определяется количеством слов-компонентов во фразеологизме, во вторых, наличием компонентов в аналитических формах сложного будущего времени (глагол-связка быть в формах лица и числа), условного и повелительного наклонения (формообразующие частицы бы, пусть, пускай, да):

Но на подходах к ним партия, ее руководство **будет держать в поле зрения** неотложные нужды.

*(А. Черняев)*

Но если она такой темный человек, что верит, пусть молится своему Ягве, а детям **пусть не морочит голову** — дети наше будущее, мы за них отвечаем.

*(А. Львов)*

На изучение проблемы квалификации простого и составного сказуемого направлено следующее упражнение.

**Упражнение 1.** Найдите в предложениях простые и составные глагольные сказуемые, аргументируйте свой выбор, укажите, чем выражены эти конструкции:

1. Отдельные люди — из тех, кто видит себя президентом республики, — конечно, будут вставлять палки в колеса.

*(А. Андрущенко)*

2. Только перестань мне морочить голову ...

*(С. Осипов)*

3. Пил чай с лимоном, больше ничего! Не буду дальше морочить голову читателю.

*(А. Росляков)*

4. Соперничество в самом лучшем смысле этого слова заставляло каждого артиста выкладываться изо всех сил и стараться заткнуть за пояс партнера.

*(Э. Рязанов)*

5. У вас еще нос не дорос, чтобы меня обвести вокруг пальца.

*(Г. Матвеев)*

6. Ты насчет лошадей зубы не заговаривай, — прозвучал тот же голос.

*(Г. Марков)*

7. Вчера главный тренер «Зенита» Дик Адвокат рассказал «СЭ», почему на старте сезона отдаёт предпочтение старожилам.

*(«Спорт-экспресс», 14.04.09)*

8. Не разыскав неукротимой Марии, Костя совсем было уже хотел поставить крест на отречении от отца, — черт его знает, как это делается! — как случай

свел его с нужным человеком.

*(И. Коробейников)*

9. Дьячковская нужда одинаково угнетала всех и приводила всех к одному знаменателю.

*(Д. Мамин-Сибиряк)*

10. Мы не имеем права пускать весенне-посевную на самотек (Б. Можаяев). 11. А все вместе будут пускать пыль в глаза народам Европы.

*(В. Ерофеев)*

Составное глагольное сказуемое отличается от составного именного «характером выражаемого предикативного признака (активный признак — действие) и грамматическими способами выражения основного и вспомогательного компонентов» [8, 62]. В составном глагольном сказуемом основная часть является носителем вещественного (лексического или фразеологического) значения и выражается формой инфинитива глагола или процессуального фразеологизма, вспомогательная часть — спрягаемой формой названных процессуальных единиц. В данной статье рассматриваются процессуальные фразеологизмы в структуре вспомогательной и основной частей составного глагольного сказуемого.

Процессуальные фразеологизмы, употребляясь во вспомогательной части в спрягаемой форме, обеспечивают согласование сказуемого с подлежащим, выражают необходимые для контекста грамматические и дополнительные лексико-грамматические значения. К числу грамматических значений, выражаемых вспомогательной частью составного сказуемого, относятся значения синтаксического лица, времени и наклонения (т. е. категории предикативности), соотносящие содержание предложения с действительностью. Кроме оформления предикативности вспомогательная часть привносит в семантику сказуемого дополнительные значения: фазовые, модальные, эмоциональные. Процессуальные фразеологизмы, функционирующие в структуре составного сказу-

емого, называют еще связочными; так, например, Н. Б. Усачева выделяет их в особый семантико-грамматический класс релятивных фразеологизмов (фразеологизмов-связок), характеризуя их как полузнаменательные единицы языка [9, 149–150, 164].

Как показал анализ материала, наиболее частотными единицами во вспомогательной части составного глагольного сказуемого оказались процессуальные фразеологизмы с модальной семантикой: желательности или нежелательности, возможности или невозможности, необходимости, неизбежности, целесообразности, долженствования, а также привычности, склонности к какому-либо действию (*иметь возможность, гореть желанием, иметь привычку, давать – дать слово, задаваться – задаться целью, иметь намерение* и подобные):

Но даже если рассказанное Фостом и правда, то ещё можно понять, почему девять уцелевших разведчиков **не горели желанием встретиться** с родным Смершем.

(Б. Соколов)

После осмотра школы мы около часа просидели с директором, причем я **имел намерение** с ним **побеседовать** по душам, а он, особенно поначалу, был не очень склонен к этому.

(К. Симонов)

Такие фразеологизмы синонимичны модальным глаголам *мочь, хотеть, желать, уметь, решить – решиться, обещать, предполагать, рассчитывать* и подобным:

Но начались ожесточенные бои, и Минчев **не мог встретиться** с нужными людьми.

(И. Курчавов)

Я сегодня даже **хотел побеседовать** с твоей посетительницей.

(В. Ерофеев)

Конструкции сказуемого «процессуальный фразеологизм с эмоциональным значением в сочетании с инфинитивом глагола или процессуального фразеологизма» также достаточно продуктивны в русском языке. Фразеологические единицы этого типа репрезентируют эмоциональное отношение к действию основной части составного глагольного сказуемого. Н. Б. Усачева на основе значений, формируемых под влиянием именных компонентов, большая часть которых в свободном употреблении называет человеческие качества двух типов, выделяет группы фразеологических единиц-связок, выражающих эмоционально-отрицательное (*черт дернул, иметь несчастье, счесть унижительным и подобные*) и эмоционально-положительное (*иметь счастье, выпало счастье, иметь (испытывать) удовольствие*) отношение к действию [10, 372]:

Поверите ли мне, я, двадцать три года прослуживший в гусарах, уже три раза **имел наслаждение лежать** на земле по его милости, то есть ровно столько раз, сколько садился на этого ... дармоеда.

(Ф. Достоевский)

Да и Белинский в самых своих дерзновенных мечтах, конечно, не смел и надеяться, что ему **выпадет счастье обращаться** непосредственно к народу.

(К. Чуковский)

Аналогичную семантику имеют лексические единицы языка — глаголы *любить, обожать, ненавидеть, бояться, опасаться, избегать, нравится, посчастливилось* и др.:

Ключик всю жизнь горевал, что ему так и **не посчастливилось сиять** на мраморной доске золотом рядом с Врубелем.

(В. Катаев)

Я вообще очень **люблю нырять**, достать дно моря на глубине метров 20 — посильная для меня задача.

(И. Вольский)

Процессуальные фразеологизмы с фазовой семантикой практически не употребляются в структуре составных сказуемых, несмотря на то, что фразеологический фонд русского языка располагает такими единицами (*брать – взять начало, класть – положить начало, класть – положить конец*), но они не сочетаются с инфинитивными формами, а в силу своих семантических и конструктивных свойств распространяются существительными:

Новое восстание туркмен в начале второй половины двенадцатого века **положило конец** власти и этой династии.

(Г. Федоров)

Казалось мне, что уже один вид корабля **кладет начало** какому-то бесконечному приключению, серии романов и потрясающих событий, овеянных шумом волн.

(А. Грин)

Употребляясь в форме какого-либо склонения, времени и лица, эти единицы, несмотря на аналитизм структуры, выполняют функцию простого глагольного сказуемого.

Единицы типа *пробил – пробьет час, настал – настанет час, пришло – придет время, настало - настанет время* употребляются во вспомогательной части составного глагольного сказуемого, совмещая фазовое значение с модальным — 'необходимо начинать – начать какое-либо действие':

Оказавшись один, я подумал, что **пришло время удирать** на берег, но стыд перед учителем был сильнее страха.

(Ф. Искандер)

Так, наверное, чувствует себя ребенок в материнской утробе, дожидаясь, пока **настанет час** ему родиться на свет.

(А. Рекемчук)

Старичок хлебал свой чай с удивительной решимостью и торопливостью. Наконец **пробил час идти** в департамент.

*(В. Соллогуб)*

Фразеологические единицы «выражают отношения, которые детерминированы объективными факторами, в частности, временной обусловленностью необходимости действия» [11, 93].

Закреплению навыка классификации составных глагольных сказуемых способствует следующее упражнение.

**Упражнение 2.** Найдите в примерах составные глагольные сказуемые. Выпишите их, сгруппировав по типу вспомогательного глагола (фразеологизма)-связки: а) сказуемое с фазовым глаголом; б) сказуемое с модальным глаголом; в) сказуемое с эмоционально-оценочным глаголом.

1. С наступлением сезона Каширин забывал об них и начинал с самым серьезным видом переливать из пустого в порожнее.

*(М. Салтыков-Щедрин)*

2. Пробовали проверять Деда, пытаться по второму разу на одну и ту же историю, уличать в расхождении, но тот умудрялся отбалтываться, путать, морочить голову, валить на плохую память и выдерживал линию.

*(М. Тарковский)*

3. Никита на ходу же развернул оберточную бумагу, мельком глянул на подарок, хмыкнул в знак благодарности и продолжал заговаривать зубы своей крале, обогнав Льва и Арину.

*(С. Гандлевский)*

4. Этот парень не любит терять время даром, он ходит всегда по прямой линии.

*(М. Горький)*

5. Интересно, как долго мне удастся морочить голову и тебе, и твоим преследователям?

*(А. Маринина)*

6. После того как удалось преодолеть и его сомнения, продолжали вставлять палки в колеса высшие офицеры его министерства.

*(О. Трояновский)*

7. Может, я и виновата, что приняла в нем участие, что хотела исправить безнравственного человека и наставить на путь истинный, но ... сама сбилась с него!

*(В. Лихоносов)*

8. Интересно и здесь, что при всей своей брутальной мужественности, этот человек-скала очень любит проводить время с детьми, читать и фотографировать животных.

*(А. Дмитриев)*

9. Слушало его человек ... тридцать, может быть - сорок; стоял он у царь-колокола. Говорил без воодушевления, не храбро. Один рабочий отметил это, сказав соседу: «Опасается парень пошире-то рот раскрыть».

*(М. Горький)*

10. Это, между прочим, давало мне возможность вставлять палки в колеса тем политическим деятелям, которые после признания независимой Польши и безо всякого стеснения стремились оторвать от России одну за другой исконные русские губернии ...

*(А. Игнатьев)*

11. Я не боюсь ставить в один ряд слова «вооружение» и «вдохновение», ибо советский пи-



сатель прежде всего боец.

*(М. Гусейн)*

12. Поостерегся бы я ставить на одну доску, как это сейчас нередко делается, сталинские репрессии и гитлеровский геноцид, равного которому не было в истории.

*(О. Трояновский)*

13. И он только что сказал Александру, что пробил час поставить ему там свое имя — первым.

*(О. Фори)*

14. Эх, неужели пришло время почивать на лаврах?

*(К. Селиверстов)*

Вспомогательная часть сказуемого, выраженная формой какого-либо наклонения процессуального фразеологизма, в силу раздельнооформленности последнего, обладает определенной спецификой: во-первых, имеет аналитическую форму, но цельное значение, как индивидуальное фразеологическое (фазовое, модальное, эмоциональное), так и грамматическое (значения синтаксического лица, времени, наклонения); во-вторых, грамматическое значение, принадлежащее фразеологической единице в целом, формально выражается в ее глагольном компоненте характерными для него средствами (аффиксами, связками и т. д.). Формы 1-го, 2-го, 3-го лица единственного и множественного числа выражаются в единицах настоящего и будущего простого времени изъявительного наклонения личными флексиями:

– Что тебе в госпитале сказали? Только не ври, **имею возможность** проверить.

*(К. Симонов)*

Так вы всё еще **имеете намерение** номер **занять**?

*(Ф. М. Достоевский)*

Шведы, пишет Петр, **имеют намерение пробиться** в Польшу и удаляются от сражения.

(А. С. Пушкин)

В конструкциях будущего сложного времени личными флексиями глагола-связки *быть*:

**Я буду иметь возможность** проверить, тот ли вы человек, за которого сейчас себя выдаете.

(И. Курчавов)

При наличии таких специалистов ты **будешь иметь полную возможность при-смотреться** к работе, а затем уже уверенно приступить к делу.

(А. Микоян)

Лицо выражается синтаксически у единиц в форме условного наклонения и прошедшего времени изъявительного наклонения: Очевидно, **вы имели намерение сказать**: потому что там вы, — я, то есть. Не так ли?

(А. Кириллин)

Условное наклонение выражается сочетанием частицы *бы* (или союза *чтобы, кабы*) с формой процессуальное единицы с суффиксом *-л*:

Все это чрезвычайно тонко и умно; но если **бы** Добролюбов **имел терпение не перелистывать**, а **читать** «Двойника», то, конечно, отказался бы от своего объяснения.

(Н. Михайловский)

Синтетическая форма повелительного наклонения 2-го лица образуется с помощью суффикса *-и* или нулевого суффикса:

Если будешь писать мне, на что я очень надеюсь, пожалуйста, **не сочти за труд указать** на конверте, кому рассказываешь о своем житье-бытье.

*(Ю. Даниэль)*

**Имей мужество пользоваться** своим собственным умом!

*(Ф. Крохоткин)*

Для выражения значения множественного числа используется постфикс *-те*:

... **не сочитите за труд написать** приказ батарее Василькова лично и **вручить** его мне.

*(Б. Васильев)*

Аналитическая форма повелительного наклонения образуется сочетанием частиц *пусть (пускай)*, да с формой 3-го лица единственного или множественного числа процессуального фразеологизма:

Давайте же, товарищи, решим крепко: у кого сердце не выносит боя, пусть уйдет. А те, кто остается, кто решил покончить с этими грабителями, с вековыми нашими врагами, тот **пусть даст** слово рабочеe в бою не бежать.

*(Н. Островский)*

Инклюзивное повелительное наклонение, имеющее значение приглашения к совместному действию, связано с формой 1-го лица множественного числа:

Схема радиоприемника. Итак, **зададимся целью сделать** приемник, работающий на наушники с напряжением питания 0,7 ... 1,3 В и минимальным потребляемым током, чтобы он мог работать и от земляного элемента, и от старых, поработавших в бытовой технике сухих элементов.

*(В. Поляков)*

Проблема квалификации структуры вспомогательной части может быть иллюстрирована примерами для изучения в следующем упражнении.

**Упражнение 3.** Найдите в примерах формы составного глагольного сказуемого. Охарактеризуйте вспомогательную часть с точки зрения способа и зрения формы выражения: чем выражена (глаголом или процессуальным фразеологизмом); в форме какого наклонения, времени, лица, числа, рода (если есть) употреблена:

1. Она знала, что, будь Кузьма на свободе и имей возможность явиться к ней, он явился бы непременно, но раз его не было, значит, не было надежды на то, чтобы свидеться с ним.

*(М. Волконский)*

2. На кого б ты сегодня работал, если б ты имел доступ к секретной информации, если б горел желанием бросить вызов своему классу или своей стране?

*(И. Бродский)*

3. И вот теперь я буду иметь счастье работать под руководством такого выдающегося специалиста, как вы, господин Швейде.

*(А. Фадеев)*

4. Надежде Ивановне он надоел вечным недовольством, воркотней и протяжными, плаксивыми, на весь госпиталь раздававшимися жалобами; только бы Наталка имела терпение уговорить и увещевать его.

*(В. Верещагин)*

5. Генерал Зиап горел желанием отомстить за этот провал.

*(С. Балмасов)*

6. Будь Герман Никитич немного эрудированнее

или имей привычку, к примеру, перелистывать книги, он легко бы сообразил, что такую кожу художники всегда изображают у драконов.

*(Д. Емец)*

7. Я слышал это собственными ушами, поэтому не показывайте мне детское удивление на лице, а имейте мужество выслушать горькую правду.

*(В. Шукшин)*

8. Если б охотник задался целью во что бы то ни стало спасти соседа, то поступал бы более осмотрительно.

*(В. Тендряков)*

9. Уходя, я забываю этот чемоданчик под столом или стулом и потом имею удовольствие слушать, о чем говорят хозяева без меня.

*(Н. Носов)*

10. Где нет троп, в тех местах лучше не пытаться карабкаться, если, конечно, имеешь намерение вернуться.

*(Ю. Дружников)*

11. Путешественники еще сделали усилие пройти несколько вперед, но везде была та же дичь.

*(Н. Гоголь)*

12. Имей терпение выслушать историю всей моей жизни.

*(Н. Греч)*

13. ...только прежде дайте слово не спрашивать меня ни о чем, как бы ни показалось вам странно мое желание.

*(А. Панаева)*

Процессуальные фразеологизмы, употребляемые во вспомогательной части составного глагольного сказуемого, подвержены

процессу грамматикализации, заключающемуся в ослаблении номинативного значения (семантическом выцветании) и приобретении свойств, характерных для вспомогательных единиц. Степень грамматикализации у фразеологических единиц, по сравнению с глаголами, ниже в силу ряда причин, среди которых исследователи называют раздельнооформленность, семантические и грамматические потенции именного и глагольного компонентов, сложность модальной характеристики процесса [12, 319].

Вспомогательная часть составного глагольного сказуемого может иметь осложненную структуру. «В осложненных формах составного глагольного сказуемого выражается не одно, а два грамматических значения фазисного или модального типа» [4, 81]. Иными словами, в состав осложненной формы кроме основного, вещественного инфинитивного компонента, входят как минимум две единицы вспомогательного характера. И осложнение возникает именно за счет добавочных грамматических значений во вспомогательной части (основная часть не осложняется), которые возникают за счет употребления в ней кратких прилагательных и причастий, существительных, наречий, слов категории состояния, модальных фразеологизмов и подобных:

Сначала спортсмен **должен одержать победу** над собой.

*(В. Мелик-Карамов, Т. Тарасова)*

Он говорил, что ему **противно и страшно лить воду на мельницу** действительности.

*(В. Ходасевич)*

Сегодня тебе будет большая работа. Ты, говорят, **мастер заговаривать зубы**. Как только причалим, слезай на берег и начинай тереться промеж братвы.

*(А. Фадеев)*

В процессе изучения составного глагольного сказуемого осложненной структуры используется следующее задание.

**Упражнение 4.** Найдите в примерах составные глагольные сказуемые осложненного типа. Охарактеризуйте вспомогательную и основную часть сказуемых, способ осложнения вспомогательной части:

1. Мы еще разберемся, что там о вас докладывают и кому охота морочить голову начальству.

*(В. Запашный)*

2. По дороге встретили председателя колхоза со счетоводом: наверно, прикидывали, когда можно будет развязать руки с Трестунами и отправить народ на клеверище.

*(А. Иванов)*

3. Пора развязать руки, я больше не школьник.

*(Ю. Анненков)*

4. А посему туркам надо развязать руки с московскими делами.

*(А. Толстой)*

5. Рано «дергать за стропы» и почивать на лаврах.

*(А. Правиков)*

6. Но нейтральный человек Савинков, кум и сват обеих сторон, когда давал свои показания, уже, конечно, не мог быть корниловцем и был обязан независимо от истины лить воду на мельницу Керенского.

*(Н. Суханов)*

7. В любом случае Саше можно было запросто морочить голову.

*(Н. Щербак)*

8. Никакой тут мистики нет, и нечего себе морочить голову.

*(А. Слаповский)*

9. Рискованно было морочить голову людям, рассказывая о «высокопоставленном муже», о «шикарной московской квартире».

*(А. Блех)*

10. Нечего переливать из пустого в порожнее. Что дальше будем делать, Борис Платонович? Криминалисты и медик, я вижу, свою задачу выполнили.

*(Е. Парнов)*

11. Сочинители крестьянских песен не хотят знать, что мужичку некогда переливать из пустого в порожнее, разговаривать с волнами попусту, мечтать бог весть о чем: у него есть дело поважнее.

*(Н. Добролюбов)*

Основная часть составного глагольного сказуемого выражается формой инфинитива глагола или процессуального фразеологизма. В основной части заключается вещественное значение сказуемого, она называет действие субъекта (лица или предмета). Инфинитив в структуре составного глагольного сказуемого является субъектным, т.е. производителем действия, названного спрягаемой формой во вспомогательной части, и действия, названного инфинитивной формой в основной части, один и тот же. В двусоставном предложении этот субъект назван подлежащим. В односоставном предложении действие относится к семантическому субъекту, который может быть назван в предложении формами косвенных падежей или не назван вовсе.

Присутствие инфинитива в составе предложения создает определенные трудности для квалификации членов предложения,



как главных, так и второстепенных, так как эта форма, в силу ее двойственной природы, может выполнять функции любых членов предложения. В связи с этим авторами данной статьи составлены следующие задания для студентов.

**Упражнение 5.** Определите, в каких примерах процессуальные фразеологизмы в инфинитивной форме выполняют функцию подлежащего, в каких — сказуемого. Охарактеризуйте тип и структуру сказуемых:

1. Еж, окруженный стайкой девиц, рассказывал им байки из тюремной жизни - чего-чего, а заговаривать зубы женщинам было его любимейшим занятием.

*(А. Грачев)*

2. Мне пришлось крутиться ужом и заговаривать зубы начальству.

*(А. Бовин)*

3. Шуру это сердило: не к чему заговаривать зубы себе и другим, это лицемерие и слабость...

*(Л. Чуковская)*

4. — Сегодня тебе будет большая работа. Ты, говорят, мастер заговаривать зубы.

*(А. Фадеев)*

5. Старомодный купец всем платил, всех кормил, чувствуя себя виноватым, и только миновав все эти препоны, то есть накормив, оделив всех, мог завтра опять заговаривать зубы и отводить глаза.

*(Г. Успенский)*

6. Ах, мошенник, мошенник, - качая головой, говорил Воланд, - каждый раз, как партия его в безнадежном положении, он начинает заговаривать зубы, подобно самому последнему шарлатану на мосту.

*(М. Булгаков)*

7. Ставить на одну доску Пугачева и Вобана несколько удивительно, особенно для такого опытного полководца, каким вы себя считаете.

*(В. Шишков)*

8. Рудина ставить на одну доску с Обломовым!

*(Н. Добролюбов).*

9. Для чего же давать возможность ставить на одну доску два сочинения, совершенно различные по достоинству и содержанию, во вред одного из них, когда можно избежать этого?

*(И. Гончаров).*

**Упражнение 6.** Определить функцию фразеологических единиц в форме инфинитива. Охарактеризуйте структуру сказуемых, в состав которых входят инфинитивные формы процессуальных фразеологизмов, укажите, в какой части сказуемого, вспомогательной или основной, они употреблены:

1. Лорис-Меликов по-прежнему рассчитывал бы исключительно на свое умение водить за нос своего барина; он продолжил бы в доказательство своей благонамеренности душить свою партию в печати и в земствах революционеров, с которыми ему справиться было бы гораздо легче после неудачи, чем после кровавой победы.

*(С. Степняк-Кравчинский)*

2. Тогда я подумала, что обладаю редкой способностью портить так хорошо начинающиеся дела и сводить на нет собственные усилия.

*(Г. Рудых)*

3. Закидать шапками — это одно, это угроза идиотов

*(В. АрдаMATский)*

4. Он, действительно, был одной из тех натур, которые готовы поставить на карту всю жизнь за минуту счастья.

*(А. Шеллер-Михайлов)*

5. Но с одной стороны настойчивость друзей, с другой — дикое завывания охранителей заставили Герцена вмешаться, поставить на карту все и проиграть.

*(Е. Соловьев-Андреевич)*

6. Обвести вокруг пальца дилетантов, - а такими были многие пришедшие в ту пору в политику от станков, операционных столов, из кабин самолетов, - на первых порах было довольно просто.

*(В. Хайрюзов)*

7. «Голубчик» Агапит Абрамович тоже остался доволен ею, найдя, что обвести вокруг пальца ее будет легко.

*(М. Волконский)*

8. А получил это повеление Сенявин уже тогда, когда на театре военных действий, в Адриатике, шансы русских намного увеличились и сводить на нет ни с того ни с сего свои успехи не имело никакого смысла.

*(Е. Тарле)*

9. Колхозница на досуге должна иметь возможность петь, танцевать, а тракторист, к примеру, — рисовать.

*(В. Лопатин)*

10. Интернет-анонимность провоцирует соблазны свести с кем-то личные счёты или создать неприятности конкурентам.

*(«Российская газета», 04.06.2009)*

Возможны формы составного глагольного сказуемого, в которых обе части – вспомогательная и основная — выражаются процессуальными фразеологизмами:

Он **дал слово оставить** пока Бакланова в **покое** и не затевать ссор.

*(К. Станюкович)*

Они **горели желанием загладить** свою **вину** и вместе с китайским отрядом отправились в погоню за хунхузами.

*(И. Ювачев)*

Судя по тому, как он при этом сокращался и ежился, проект был набит фальшивой информацией, **имел целью ввести в заблуждение** и вообще был составлен с подрывными намерениями.

*(А. Стругацкий, Б. Стругацкий)*

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Анализ предикативного центра предложения позволяет проникнуть в суть самого высказывания, передаваемого посредством использования различных языковых единиц. Определяя типы сказуемых и квалифицируя их структуру, способы выражения частей, студенты постигают основной смысл высказывания.

Процессуальные фразеологизмы в сказуемом одномоментно расширяют его количественный и коннотативный состав, усложняют смысловую структуру, что требует от студентов навыков логического и критического мышления, воспитывает внимание к русскому слову. Данный иллюстративный материал эффективен при обучении синтаксису и воспитании уважения и любви к своему национальному языку.

#### **5 Заключение (Conclusion)**

Синтаксис современного русского языка — развивающаяся структура, поэтому существует множество подходов к её исследо-

ванию, в том числе коммуникативный подход, который наравне со структурным активно используется в обучении студентов-филологов. Сказуемое, особенно составное, — наиболее проблемная часть синтаксиса в обучающем курсе. Основная трудность в этом процессе заключается в правильном определении границ сказуемого, выявлении компонентов-процессуальных фразеологизмов. Фразеологизмы — не только коннотативная составляющая составного глагольного сказуемого, вещественное содержание данной единицы этнически и исторически обусловлено, адекватное понимание фразеологизма и осознание этого понимания воспринимается носителем языка как факт, обеспечивающий причастность к национальной культуре. Использование фразеологического фонда при изучении современного русского синтаксиса — необходимая и эффективная составляющая образовательного процесса в педагогическом вузе.

### Библиографический список

1. Волошина О. А. Современные теории общего синтаксиса — школе // Русский язык. 2009. № 13 (589). URL: [https://rus.lsept.ru/view\\_article.php?ID=200901302](https://rus.lsept.ru/view_article.php?ID=200901302) (дата обращения: 14.04.2021).
2. Селеменова О. А. Интерактивные формы и методы обучения в курсе синтаксиса русского языка // Современное образование. 2017. № 2. С. 44–56
3. Лащук О. Р. Русский язык в высшей школе: современные проблемы и методика преподавания // Медиаскоп : электронный научный журнал. 2017. Вып. 3. URL: <http://www.mediascope.ru/2350> (дата обращения 14.04.2021).
4. Лагузова Е. Н., Мельникова Е. М. Изучение активных процессов в синтаксисе в школьном курсе русского языка // Филологический класс. 2021. № 1 (26). С. 281–292. DOI: 10.51762/1FK-2021-26-01-24.
5. Шаповалова Т. Е. Глагольный фразеологизм как компонент сказуемого // Полипарадигмальные контексты фразеологии в XXI веке : сб. материалов международной научной конференции, 17-19 мая 2018 года. Тула : Издательство: «Тульское производственное полиграфическое объединение», 2018. С. 32–35. ISBN 978-5-6040106-4-8.
6. Соколова А. А. Выражение отношений содействия процессуальными фразеологизмами современного русского языка // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2020. № 2 (27). С. 109–113.
7. Гаврилова Е. И. Семантический подход к изучению сказуемого в школьном курсе русского языка // Педагогический имидж. 2017. № 4 (37). С. 39–46.
8. Лекант П. А. Типы и формы сказуемого в современном русском языке :

учеб. пособие для студентов филолог. специальностей пед. ин-тов. М. : Высшая школа, 1976. – 139 с.

9. Усачева Н. Б. Структурные и семантические свойства фразеологизмов с компонентом иметь : дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 1998. – 212 с.

10. Усачева Н. Б. Словарное описание фразеологических связок, выражающих эмоциональную оценку действия // Проблемы истории, филологии, культуры. 2014. № 3 (45). С. 372–373.

11. Усачева Н. Б. Фразеологические связки, выражающие необходимость совершения действия // Синтагматика и парадигматика единиц языка : сборник материалов региональной научно-практической конференции. Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2013. С.90–93. ISBN 978-5-4217-0192-7.

12. Усачева Н. Б. Грамматикализация глаголов и процессуальных фразеологизмов // Фразеологические чтения памяти профессора Валентины Андреевны Лебединской. К 70-летию со дня рождения : сборник материалов Международной научной конференции 2–3 марта 2011 года. Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2011. Вып. 5. С.316–319. ISBN 978-5-4217-0071-5.

### **I. G. Kazachuk<sup>1</sup>, N. V. Glukhikh<sup>2</sup>, T. V. Kovalchuk<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0002-0137-0308

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

*E-mail: kazachukig@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0002-9054-6511

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

*E-mail: gluhihnv@cspu.ru*

<sup>3</sup>ORCID No. 0000-0001-7974-312X

Master's student of the Department of Russian Language and Methods of Russian Language Teaching, South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: kovtan121@mail.ru*

## **THE STUDY OF A COMPOSITE VERB-PREDICATE WITH A COMPONENT — WITH PROCESS PHRASEOLOGISM**

### **Abstract**

*Introduction.* Teaching the modern Russian language at a pedagogical university requires the implementation of a commu-

nicative and anthropocentric approach to the study of the semantics and functioning of linguistic units.

The inclusion of the phraseological fund in the content of the subject provides not only knowledge of various forms of expression of the compound verbal predicate, but also the formation of the ability to perceive the idioethnic flavor of the Russian national language.

*Materials and methods.* The main research methods are the analysis of scientific literature related to the Russian syntax, systematization of work experience, observation, analysis of normative documentation and the content of the work programs of the "Modern Russian language" discipline.

In this article, the exercises for studying the compound verbal predicate include the examples of the processual phraseological units use in literary texts. This represents the diversity and wide functional potential of these units.

*Results.* The article presents the experience of teachers of the modern Russian language in the study of syntax and compound verbal predicate at the philological faculty of a pedagogical university. Tasks and exercises are aimed at identifying the functions and semantics of compound verbal predicates with a processual phraseological component. Processual phraseological unit is not only the factual component of the predicative center, but also contains the linguocultural information necessary in a particular statement.

*Discussion.* The article proves the effectiveness of studying a compound verbal predicate using materials from the phraseological fund of the Russian language as not only educational, but also communicative, general humanitarian tasks are implemented.

*Conclusion.* The authors came to the conclusion that the system of exercises with the use of the phraseological fund of the Russian language will contribute to the formation of communicative skills of a modern teacher; studying the verb forms on this

material is justified by the requirement for the development of a philologically erudite, capable person who can navigate in the modern educational and cultural environment at the national level.

**Keywords:** Communicative competence; Processual phraseological unit; Compound verbal predicate; Main part of compound verbal predicate; Auxiliary part of compound verbal predicate.

**Highlights:**

The main stages of the study of the compound verb predicate are defined; the author's vision of studying the most important topic in the modern linguistic education of undergraduate students is offered;

The functions and semantics of processual phraseological units in the compound verbal predicate are presented, and the types of tasks aimed at forming communicative competence of pedagogical university graduates are presented;

The problem of linguistic unit boundaries is identified as one of the main ones for studying the compound verbal predicate in higher education institutions.

**References**

1. Voloshina O.A. (2009), *Sovremennye teorii obshchego sintaksisa – shkole* [Modern theories of general syntax – school], *Russkij yazyk*, 13 (589). Available at: [https://rus.1sept.ru/view\\_article.php?ID=200901302](https://rus.1sept.ru/view_article.php?ID=200901302) (Accessed: 14.04.2021). (In Russian).
2. Selemeneva O.A. (2017), *Interaktivnye formy i metody obucheniya v kurse sintaksisa russkogo yazyka* [Interactive forms and methods of teaching in the Russian Language Syntax course], *Sovremennoe obrazovanie*, 2, 44–56. (In Russian).
3. Lashchuk O.R. (2017), *Russkij yazyk v vysshej shkole: sovremennye problemy i metodika prepodavaniya* [Russian language in Higher Education: Modern problems and teaching methods], *Mediascope*, 3. Available at: <http://www.mediascope.ru/2350> (Accessed: 14.04.2021). (In Russian).
4. Laguzova, E.N. & Melnikova E.M. (2021), *Izuchenie aktivnykh processov v sintaksise v shkol'nom kurse russkogo yazyka*. [Learning active processes in syntax in a school course of the Russian language], *Filologicheskij klass*, 26. 1, 281–292. DOI: 10.51762/1FK-2021-26-01-24. (In Russian).
5. Shapovalova T.E. (2018), *Glagol'nyj frazeologizm kak komponent skazuemogo* [Verb phraseology as a predicate component], *Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchnoj konferencii “Poliparadigmallye konteksty frazeo-*



*logii v XXI veke*”, 17–19 maya 2018 g. [A collection of materials of the international scientific Conference “Polyparadigmatic contexts of phraseology in the XXI century”], Izdatel'stvo Tul'skoe proizvodstvennoe poligraficheskoe ob"edinenie, Tula, pp. 32–35. ISBN: 978-5-6040106-4-8. (In Russian).

6. Sokolova A.A. (2020), *Vyrazhenie otnoshenij sodejstviya proces-sual'nymi frazeologizmami sovremennogo russkogo yazyka* [Expression of relations between procedural phraseological units of the modern Russian language], *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universi-teta. Gumanitarnye issledovaniya*, 2, 109–113 (In Russian).

7. Gavrilova E.I. (2017), *Semanticheskij podhod k izucheniyu skazuemogo v shkol'nom kurse russkogo yazyka* [Semantic approach to the study of predicates in the school course of the Russian language], *Pedagog-icheskiy imidzh*, 4 (37), 39–46. (In Russian).

8. Lekant P.A. (1976), *Tipy i formy skazuemogo v sovremennom russ-kom yazyke. Uchebnoe posobie dlya studentov filologicheskikh special'nostej pedagogicheskikh institutov* [Types and forms of predicates in modern Rus-sian. Textbook for students of philological specialties of pedagogical insti-tutes], *Vysshaya shkola*, Moscow, 139 p. (In Russian).

9. Usacheva N.B. (1998), *Strukturnye i semanticheskie svoystva frazeologizmov s komponentom imet'* (Dissertatsiya na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata filologicheskikh nauk) [Structural and semantic properties of phraseological units with the have component (A dissertation for the de-gree Candidate of philological Sciences), Volgograd, 212 p. (In Russian).

10. Usacheva N.B. (2014), *Slovarnoe opisanie frazeologicheskikh svyazok, vyrazhayushchih emocional'nyu ocenku dejstviya* [Dictionary descrip-tion of phraseological connectives that express an emotional assessment of an action], *Problemy istorii, filologii, kul'tury*. 3 (45), 372–373 p. (In Russian).

11. Usacheva N.B. (2013), *Frazeologicheskie svyazki, vyrazhayush-chie neobhodimost' soversheniya dejstviya* [Phraseological connectives ex-pressing the need to perform an action]. *Sbornik materialov regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii “Sintagmatika i paradigmatica edinic yazyka”* [A collection of materials of the regional scientific and practical conference “Syntagmatics and paradigmatics of language units”], *Izdatel'stvo Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta*, Kurgan, pp. 90-93. ISBN 978-5-4217-0192-7. (In Russian).

12. Usacheva N.B. (2011), *Grammatikalizaciya glagolov i processual'n-nyh frazeologizmov* [Grammaticalization of verbs and procedural phraseological units], *Sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii «Frazeolog-icheskie chteniya pamyati professora Valentiny Andreevny Lebedinskoj. K 70-letiyu so dnya rozhdeniya», 2–3 marta 2011 g.* [A collection of materials of the International scientific conference "Phraseological readings in memory of Pro-fessor Valentina Andreevna Lebedinskaya. To the 70th anniversary of his birth", March 2–3, 2011], *Izdatel'stvo Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta*, Kurgan, 5, pp. 316–319. ISBN 978-5-4217-0071-5. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2021.162.2.006

УДК 37.032

ББК 74.00

**И. В. Нагорнов<sup>1</sup>, Э. Р. Антонова<sup>2</sup>, А. Н. Титов<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0001-5321-4131

Старший преподаватель кафедры физического воспитания,  
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
г. Челябинск, Российская Федерация.  
*E-mail: nagornoviv@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0003-0601-8263

Старший преподаватель кафедры физического воспитания,  
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
г. Челябинск, Российская Федерация.  
*E-mail: antonovaer@cspu.ru*

<sup>3</sup>ORCID № № 0000-0001-9672-0616

Старший преподаватель кафедры физического воспитания,  
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
г. Челябинск, Российская Федерация.  
*E-mail: titovan@cspu.ru*

## **ДИСТАНЦИОННАЯ ФОРМА ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

### **Аннотация**

*Введение.* В статье поднимается тема организации дистанционной формы обучения по дисциплине «Физическая культура». Обозначается актуальность данного вопроса, ставится задача максимально реализовать основные цели обучения физической культурой в условиях самоизоляции. Целью статьи является анализ информации по проведению занятий физической культурой в дистанционном формате, выявление наиболее острых проблем, связанных с реализацией данного обучения.

*Материалы и методы.* В ходе исследования были предложены комплексы упражнений по физической культуре для самостоятельного освоения студентами. Занятия в виде дистанционной формы обучения проводились в течение 3-х месяцев, а затем произведена оценка уровня физической подготовленности студентов.

*Результаты.* Проанализированы результаты упражнений и показателей, полученные от студентов в период самоизоляции, когда была реализована возможность применения дистанционной формы учебных занятий по физической культуре. Определены показатели, характеризующие эффективность самостоятельных занятий.

*Обсуждение.* Определены основные плюсы и минусы дистанционной формы обучения физической культурой. Сделан акцент на недостаточной материальной, методической базе для качественной реализации данного вида обучения.

*Заключение.* Делается вывод о том, что при всех плюсах и минусах дистанционная форма организации и проведения занятий по физической культуре не может заменить классическую форму занятий, в ходе которых преподаватель корректирует нагрузку и технику выполнения двигательных действий, а студент получает оптимизированную для него физическую нагрузку, своевременно корректируются ошибки в технике, что будет способствовать формированию физических качеств и необходимого объема умений и навыков.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение; студенты педагогического вуза; физическое развитие; здоровый образ жизни.

**Основные положения:**

- поднимается вопрос о трудностях перехода на дистанционную систему образования;
- на основе выполнения комплексов упражнений в период дистанционного обучения определена динамика показателей, влияющих на уровень физической подготовленности студентов;
- определены плюсы и минусы дистанционной формы обучения физической культурой.

## **1 Введение (Introduction)**

Уровень физической подготовленности у студентов в процессе обучения снижается. Это связано с тем, что учебным планом предусмотрено недостаточное количество часов на дисциплину «Физическая культура» [1]. Кроме того, сегодня мы вынуждены переходить на дистанционное образование, что еще больше обострит

и без того неидеальные показатели физического развития молодежи. Наиболее актуально сегодня стоит вопрос дистанционного образования. В связи со сложившейся неблагоприятной эпидемиологической ситуацией приходится подстраиваться под новые реалии. Возникает необходимость разрабатывать новые планы занятий, менять структуру урока, искать иные способы организации и реализации учебного процесса. Еще долгое время основным правилом будет минимизировать контакты между студентами, преподавателями с целью снижения риска заражения коронавирусной инфекцией. Для решения данной задачи наиболее безопасной формой проведения занятий по физической культуре является дистанционное обучение. Однако встает вопрос, как правильно организовать дистанционную форму обучения по физической культуре, какой вид самостоятельной работы будет наиболее понятен студенту, как максимально реализовать основные цели обучения физической культурой в условиях самоизоляции. Для ответа на данные вопросы необходимо провести исследование, с помощью которого удастся понять, каким образом наиболее продуктивно организовать дистант-занятия и как это отразится на физической форме студентов.

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

В ходе исследования были предложены комплексы упражнений по физической культуре для самостоятельного освоения студентами из учебно-практического пособия И. В. Нагорнова «Домашние задания по физической культуре». Данный сборник содержит иллюстрации к каждому упражнению, в связи с чем студентам понятна техника выполнения заданий. Также в пособие структурированы упражнения на различные группы мышц, что позволяет преподавателю выбрать наиболее подходящий вариант для конкретного занятия. Студентам предлагалось выполнить комплексы упражнений и заполнить «Дневник самонаблюдения», где отражались различные параметры: рост, вес, индекс Руфье, сведения о частоте сердечных сокращений, информация об общем самочувствии и прочее.

В исследовании приняли участие 90 студентов 1,2 курса ЮУрГГПУ. Занятия в виде дистанционной формы обучения проводились в период с 23.03.2020 по 27.06.2020 г.

### **3 Результаты (Results)**

В результате исследования проведен анализ показателей, отправленных преподавателю из «Дневника самонаблюдения» и выявлено, что индекс Руфье к концу дистанционной формы обучения у большинства студентов изменился в большую сторону.

Индекс Руфье применяется для оценки функционального состояния системы кровообращения у спортсменов. В ее основе лежит количественная реакция пульса на кратковременную нагрузку и скорость его срочного восстановления. Методика: у испытуемого после 5 минут пребывания сидя измеряется ЧСС в течение 15 секунд (показатель Р 1), затем он выполняет 30 приседаний за 30 секунд и снова определяется ЧСС за 15 секунд (показатель Р 2) и после тридцатисекундного отдыха, то есть в последние 15 секунд первой минуты восстановления, производят третий подсчет ЧСС (показатель Р 3). Индекс определяется по формуле  $4 * (P1+P2+P3) - 200 / 10$  и оценивается у лиц старше 15 лет как 0–3 — отлично, 4–6 — средне, 7–10 — удовлетворительно, выше 10 — слабо, выше 15 — признаки серьезной сердечной недостаточности.

Данные показатели говорят о недостаточной эффективности физических упражнений, проводимых студентами самостоятельно, о низком самоконтроле и самодисциплине, неверно распределенной нагрузке, что в целом показывает смещение весов в сторону проведения занятий по физической культуре в стандартной, более привычной форме, нежели в дистанционном формате.

### **4 Обсуждение (Discussion)**

Имея опыт реализации данной формы обучения в период самоизоляции, мы столкнулись с рядом проблем и трудностей:

– весьма неясен контроль за условиями, в которых занимается студент, за техникой выполнения заданий, за результативностью упражнений;

– при классической системе проведения занятий, у преподавателя есть возможность взаимодействовать со студентами – корректировать метод выполнения упражнений, нагрузку, следить за соблюдением техники безопасности, изменять скоростные и амплитудные режимы заданий. При дистанционной системе обучения эти аспекты невозможно проконтролировать, а значит ставится под сомнение результативность занятий физической культурой;

– проблематичность доведения заданий до студентов, при классической форме обучения есть возможность демонстрации упражнений, решения каких-то проблем, связанных с выполнением того или иного задания «на месте», при дистанционной же форме, студентам приходится рассчитывать на те умения и навыки, которые они приобрели ранее;

– отсутствие должного уровня усвоения преподавательским составом программного обеспечения, с помощью которого реализовано дистанционное обучение [2]. Вынужденные условия карантина, связанная с этим перестройка организации и проведения практических занятий физической культуры в дистанционном формате побуждает глубже погрузиться в вопросы использования электронных форм обучения, так как критическая ситуация не снимает с преподавателя ответственности за конечный результат обучения [3];

– отсутствие стабильного интернет-подключения в некоторых районах проживания студентов;

– стрессовые ситуации, возникающие у студентов в условиях самоизоляции.

Среди плюсов дистанционной формы обучения дисциплине «физическая культура» можно выделить следующие:

– гибкий график. Студенты сами выбирают временной промежуток, когда лучше и эффективнее заниматься [4]. Кто-то для физической активности выбирает утренние часы, а кто-то с помощью двигательных упражнений приводит себя в порядок после трудного дня, кому-то для крепкого сна нужна вечерняя физическая разрядка. Обучаясь дистанционно, учащийся не ограничен про-

странственными и временными рамками – имеет возможность заниматься, не выходя из дома, по персональному расписанию [5];

– тренировки в удобной и привычной атмосфере. Студенты могут выбрать место занятий самостоятельно – при этом в привычной атмосфере, занятия физической культурой ограничиваются спортивным залом или лесопарковой зоной. При дистанционной системе есть возможность заниматься где угодно — дома, на балконе, на улице, в парке и так далее;

– технологичность. Во время дистанционного обучения используются одни из самых новых, современных технологий, параллельно с чем приобретаются навыки, которые будут полезны в будущем. Студенты делились друг с другом впечатлениями об открытии для себя новых спортивных приложений, кто-то приобрел новые спортивные гаджеты, спортивный инвентарь. Все это свидетельствует об интересе студентов к освоению спортивных дисциплин самостоятельно, что положительно влияет на здоровый образ жизни студентов и способствует их физическому развитию.

### **5 Заключение (Conclusion)**

Современная эпидемиологическая ситуация в мире и в нашей стране внесла определенные изменения в систему образования и единственным способом защиты от распространения коронавирусной инфекции стал переход на удаленный режим работы [6]. При всех плюсах и минусах дистанционная форма организации и проведения занятий по физической культуре не может заменить классическую форму занятий, в ходе которой преподаватель корректирует нагрузку и технику выполнения двигательных действий, а студент получает оптимизированную для него физическую нагрузку, своевременно корректируются ошибки в технике, что способствует формированию физических качеств и необходимого объема умений и навыков. Однако как одна из форм организации занятий дистанционная форма будет полезна для преподавателей, так как способствует освоению компьютера и планшета, программного обеспечения необходимого для дистанционной формы занятий, поиску наиболее ин-

тересной и, следовательно, эффективной подготовки студентов и доставки им информации по предмету.

У педагогов бытует мнение, что физическую культуру невозможно преподавать дистанционно и все, связанное с цифровизацией области, воспринимается специалистами спортивной сферы настоятельно, с опаской подмены реальной двигательной деятельности имитацией [7]. Поиск новых форм преподавания дисциплин по физической культуре позволит повысить эффективность занятий и добиться решения поставленных задач в сложившихся, порой достаточно непростых условиях.

### Библиографический список

1. Нагорнов И. В., Сарайкин Д. А., Титов А. Н., Шкляев В. В. Домашнее задание по физической культуре как фактор повышения самостоятельной работы студентов вузов // Вестник ЮУрГГПУ. 2020. № 1 (154). С. 154–163.

2. Артамонов А. Б. Проблематика организации дистанционной формы занятий элективными дисциплинами по физической культуре и спорту // Вопросы педагогики. 2020. № 8-2. С. 9–12.

3. Крамской С. И., Жован Г. Ф., Ковалева М. В. Дистанционная форма проведения учебных занятий по физической культуре в вузе // Культура физическая и здоровье. 2020. № 3 (75). С. 50–53. DOI 10.47438/1999-3455\_2020\_3\_50.

4. Тюпенькова Г. Е., Желязков М. Д. Физическое воспитание во время дистанционного обучения // Заметки ученого. 2020. № 11. С. 296–299.

5. Щенкова И. П. Проблемы дистанционного обучения по дисциплине «Физическая культура» // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. № 5-3. С. 190–193.

6. Маркова О. А., Величко Т. И., Цыганенко О. С. Мониторинг уровня физической подготовленности студентов Московского государственного технического университета им. Н. Э. Баумана в условиях дистанционного обучения // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2021. № 2(192). С. 164–168.

7. Козина Ж. Г. Дистанционная физическая культура: миф или реальность // Калининградский вестник образования. 2020. № 2. С. 28–34.

**I. V. Nagornov<sup>1</sup>, E. R. Antonova<sup>2</sup>, A. N. Titov<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0001-5321-4131

Senior Lecturer at the Department of Physical  
Education, South-Ural state Humanities-Pedagogical University,  
Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: nagornoviv@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0003-0601-8263

Senior Lecturer at the Department of Physical  
Education, South-Ural state Humanities-Pedagogical University,



Chelyabinsk, Russia.  
E-mail: antonovaer@cspu.ru

<sup>3</sup>ORCID No. 0000-0001-9672-0616  
Senior Lecturer at the Department of Physical  
Education, South-Ural state Humanities-Pedagogical University,  
Chelyabinsk, Russia.  
E-mail: titovan@cspu.ru

## **DISTANCE FORM OF CONDUCTING TRAINING SESSIONS ON PHYSICAL CULTURE IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

### **Abstract**

*Introduction.* The article raises the topic of organizing distance learning in the discipline "Physical culture". The urgency of this issue is indicated, the task is set to maximally realize the main goals of teaching physical culture in conditions of self-isolation.

The purpose of the article is to analyze information on conducting physical culture lessons in a distance format, to identify the most acute problems associated with the implementation of this training.

*Materials and methods.* In the course of the research, complexes of physical culture exercises were proposed for independent mastering by students. Classes in the form of distance learning were held for 3 months, and then the assessment of the level of physical fitness of students was carried out.

*Results.* The results of exercises and indicators obtained from students during the period of self-isolation, when the possibility of using the distance form of physical education lessons were realized, were analyzed. The indicators characterizing the effectiveness of self-study have been determined.

*Discussion.* The main advantages and disadvantages of distance learning by physical culture have been determined. The emphasis is made on the insufficient material, methodological base for the high-quality implementation of this type of education.

*Conclusion.* It is concluded that with all the pros and cons, the remote form of organizing and conducting physical education classes cannot replace the classical form of classes, during which the teacher corrects the load and the technique of performing motor actions, and the student receives an optimized one. physical activity for him, mistakes in technique are timely corrected, which will contribute to the education of physical qualities and the formation of the necessary volume of skills.

**Keywords:** Distance learning; Students of a pedagogical university; Physical development; Healthy lifestyle.

**Highlights:**

The question is raised about the difficulties of transition to a distance education system;

On the basis of performing complexes of exercises during the period of distance learning, the dynamics of indicators influencing the level of physical fitness of students was determined;

The pros and cons of distance learning by physical culture have been identified.

**References**

1. Nagornov I.V., Saraykin D.A., Titov A N. & Shklyayev V.V. (2020), *Domashneye zadaniye po fizicheskoy kul'ture kak faktor povysheniya samostoyatel'noy raboty studentov vuzov* [Homework on physical culture as a factor of increasing the independent work of university students], *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*, 1 (154), 54–163. (In Russian).
2. Artamonov, A. B. (2020), *Problematika organizatsii distantsionnoy formy zanyatsi electivnymi disciplinami po fizicheskoy kultury i sportu* [Problems of the organization of distance learning in elective disciplines in physical culture and sport], *Voprosy pedagogiki*, 8-2, pp. 9–12. (In Russian).
3. Kramskoy S.I., Zhovan G.F. & Kovaleva M.V. (2020), *Distantsionnaya forma provedeniya uchebnykh zanyatiy po fizicheskoy kul'ture v vuze* [Distance form of conducting training sessions on physical culture in high school], *Kul'tura fizicheskaya i zdorov'ye*, 3 (75), pp. 50–53. DOI: 10.47438/1999-3455\_2020\_3\_50. (In Russian).
4. Tyupenkova G.E. & Zhelyazkov M.D. (2020), *Fizicheskoye vospitaniye vo vremya di-stantsionnogo obucheniya* [Physical education during distance learning], *Zametki uchenogo*, 11, pp. 296–299. (In Russian).

5. Shenkova I.P. (2020), *Problemy distantsionnogo obucheniya po distsipline "Fizicheskaya kul'tura"* [The problem of distance learning in the discipline of "Physical culture"], *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i yestestvennykh nauk*, 5-3, pp. 190–193. (In Russian).

6. Markova O.A., Velichko T.I. & Tsyganenko O.S. (2021), *Monitoring urovnya fizicheskoy podgotovlennosti studentov Moskov-skogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta im. N. E. Baumana v usloviyakh distantsionnogo obucheniya* [Monitoring the level of physical fitness of students of the Bauman Moscow State Technical University in the conditions of distance learning], *Uchenyye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta*, 2 (192), pp. 164–168. (In Russian).

7. Kozina Z.G. (2020), *Distantsionnaya fizicheskaya kul'tura: mif ili real'nost'* [Distance Physical education is a myth or reality], *Kaliningradskiy vestnik obrazovaniya*, 2, pp. 28–34. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2021.162.2.007

УДК 4(07) : 378.937

ББК 81.2-9 : 74.480

**Е. Ю. Никитина<sup>1</sup>, А. В. Свиридова<sup>2</sup>,**

**Г. А. Шиганова<sup>3</sup>, Л. П. Юздова<sup>4</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: sviridovaav2@cspu.ru*

<sup>3</sup>ORCID № 0000-0002-7128-6435

Профессор, доктор филологических наук, заведующий кафедрой русского языка, литературы и методики обучения русскому языку и литературе, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: shiganovaga@cspu.ru*

<sup>4</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*

## **БИЛИНГВАЛЬНЫЕ УМЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ КАК ОБЪЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

### **Аннотация**

*Введение.* В содержании статьи рассматриваются вопросы, относящиеся к анализу факторов и способов формирования билингвизма у студентов, получающих образование в учебных заведениях педагогического направления; обозначена актуальность данной проблематики; представлены компетенции как результаты

обучающего процесса выпускников, будущих учителей. Репрезентируется перечень положений психолингвистики, объясняющих процесс овладения иностранным языком на разных уровнях и усвоения коммуникативно-речевого поведения на иностранном языке, являющимся средством построения профессиональной педагогической межкультурной коммуникации.

*Материалы и методы.* В качестве материала для исследования использовались учебные программы следующих дисциплин: «Русский язык и культура речи», «Иностранный язык», «Актуальные проблемы коммуникативного образования», «Психолингвистика», «Педагогическая риторика», «Речевые практики», «Русский язык в профессиональной коммуникации», «Теория речевой деятельности», «Деловой английский язык», «Основы делового общения», «Функциональный базис речи», структурирующие универсальные компетенции, которые представляют различные виды вербальной коммуникации и результируют образовательный процесс будущего педагога, а также Федеральный государственный образовательный стандарт. В качестве основных инструментов анализа были применены описательный и дистрибутивный методы, обзор научной и методической литературы.

*Результаты.* Представлены положения овладения иностранным языком, построения коммуникативно-речевого поведения на нем; акцентируется тезис о том, что развитие различных видов билингвизма у студентов-педагогов детерминирует формирование компетенций, касающихся реализации социального взаимодействия, определения собственной роли в коллективе, усвоения устного и письменного делового коммуницирования на государственном языке РФ и неродном языке, применения различных видов и форм устной и письменной коммуникации на русском, родном и иностранном языках.

*Обсуждение.* Структурирование билингвизма у студентов педагогических университетов учитывает комплекс целей педагогического общения; ориентируясь на специфику ситуаций обще-

ния, необходимо выбрать из всех имеющихся видов билингвизма именно тот, применение которого позволит реализовать эффективную профессиональную коммуникацию и достичь необходимых обучающих, воспитательных и развивающих целей.

Свободное или относительно свободное владение иностранным языком не может потребоваться каждому обучающемуся, в связи с этим от высшего образования ожидается разработка дифференцированного подхода к программам усвоения иностранного языка и речевого поведения в процессе осуществления профессиональной коммуникации студентами разных педагогических профилей определению технологий, содержание и объема лингвистического и культурологического материала. Необходимым условием образования какого-либо вида билингвизма становится мотивация обучающегося: будущие учителя видят собственную карьеру или в области преподавания дисциплин и создания учебных программ, управления образованием, или в воспитательной деятельности и социальной работе, группового общения по интересам, организации внеурочных мероприятий, межкультурного взаимодействия, тьютерского процесса.

*Заключение.* Актуальность проблем структурирования знаний, умений и навыков билингвизма у будущих педагогов обусловлена экономическим и социально-культурным положением в обществе: необходимостью преподавания в иноязычных классах и учебных заведениях, ростом количества учащихся-билингвов, возможностью организации научно-экспериментальной работы и написания статей на иностранном языке, а также повышением собственной квалификации в иностранных образовательных учреждениях. Развивающиеся сферы межкультурной коммуникации, организация учебного и внеурочного процессов с обучающимися-билингвами, реализация деловой коммуникации в образовательно-воспитательном процессе, осуществление окультурации и аккультурации, реализация интегративных процессов в общеобразовательном учреждении, тематика проектирования, которая «работает» на усвоение навыков общения на неродном языке — все это активизирует исследования по форми-

рованию билингвизма у студентов педагогических специальностей. Из этого следует, что у обучающихся названного направления необходимо вести систематические занятия, структурирующие в соответствии с требованиями актуальной образовательной ситуации билингвальные умения.

**Ключевые слова:** аккультурация; билингвизм; концепт; лингвокультурология; окультурация; профессионально-личностные качества; психоллингвистика; речевое поведение педагога; фрейм; язык-посредник.

**Основные положения:**

– структурирование у студентов — будущих педагогов-билингвов, требует обязательной проверки уровня их знаний, умений и навыков в сфере речевого поведения на том или ином иностранном языке; необходимой ступенью подготовки программ лингвистических учебных дисциплин является определение мотивации изучения иностранного языка студентами какой-либо педагогической специальности; немаловажной считается теоретическая проблема содержательного наполнения понятий билингвизма и его типов, билингвальных умений;

– знание типов билингвизма необходимо закладывать как базовое для содержания понятия о билингвальных умениях и для оценки уровня билингвизма, который должен быть сформирован у выпускника; по окончании учебного курса студенты овладевают, в основном, перцептивным билингвизмом, хотя генеральной целью обучения иностранному языку является продуктивный билингвизм в профессиональном педагогическом общении;

– при формировании билингвизма у студентов педагогических специальностей существует необходимость проведения мониторинга ареала сфер использования билингвальных умений в профессионально-педагогической деятельности; для современной образовательной ситуации характерно свойство устойчивого развития билингвальных начальных школ, в которых педагогический состав способен в определенной степени вести образовательно-воспитательную работу на каком-либо иностранном языке;

– мотивационный вектор является примарным фактором эффективного структурирования любых типов и видов билингвизма у студентов педагогического направления;

– одним из основных условий, оказывающих влияние на процесс усвоения иностранного языка, считаются личностные психические свойства студента; основными являются свойства восприятия устных и письменных знаков (а именно синестетиком, визуалом или аудиалом является человек); как важные факторы оцениваются языковая память, владение нормами родного языка, развитость навыка связной речи, знание функциональных стилей языка и владение их средствами и жанрами;

– для формирования оптимальной «дорожной карты» усвоения иностранного языка на основе соответствующей мотивации как одним обучающимся, так и группой студентов разработан широкий ареал педагогических технологий и психолингвистических решений, гармонизирующих конфликт между уровнем знания студентами того или иного иностранного языка и требованиями педагогического процесса с иноязычным сегментом;

– деятельностный подход характеризуется как основной, единственно наиболее эффективный в траектории формирования билингвизма у будущих учителей; внимание должно акцентироваться на различных видах речевой деятельности, направленных на работу с текстом как основной коммуникативной единицей (аудирование, чтение, пересказ, комментирование, интерпретация, реферирование и др.).

## **1 Введение (Introduction)**

Факторы и способы формирования билингвизма у студентов активно изучаются учеными, однако проблема до сих пор остается актуальной, в частности существует необходимость рассмотрения вопросов, связанных с анализом состояния дел в образовательном процессе педагогических учреждениях высшего образования в связи с современными условиями.



В процессе работы над проблемой представлены компетенции как результаты процесса обучения выпускников, будущих учителей. В статье репрезентируется перечень положений психолингвистики, объясняющих процесс овладения иностранным языком на разных уровнях и усвоения коммуникативно-речевого поведения на иностранном языке, являющемся средством построения профессиональной педагогической межкультурной коммуникации.

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

Ведущими методами исследования явились описательный, дистрибутивный и обзор научно-методической литературы. Материалом для исследования послужили программы нормативные документы ФГОС, учебные планы по подготовке специалистов-педагогов, учебные пособия по психолингвистике, методике обучения иностранному языку.

## **3 Результаты (Results)**

Социолингвистические, физиологические, психические, культурные факторы определяются как основа для формирования у начинающих педагогов билингвальных умений и основ речевого поведения на неродном языке.

Психолингвистические, нейролингвистические, лингвокогнитивные, лингвокультурологические технологии педагогической и межкультурной коммуникации способствуют формированию необходимого уровня билингвизма для осуществления педагогического общения.

При формировании билингвизма концептуальной идеей является не просто освоение норм языка по его уровням, а структурирование умения профессионально общаться, осуществлять совместный труд, взаимодействовать средствами иностранного языка, вести определенную линию речевого поведения в тех или иных ситуациях (опорой для этого процесса является деятельностный подход к речепроизводству, сформулированный Л. С. Выготским).

Выбор траектории формирования билингвизма у студента-педагога и эффективного сочетания образовательных технологий

должен происходить с учетом цели структурирования билингвальных умений, сферы и частотности их применения.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Динамика развития институциональных сфер, в частности изменяющаяся сфера среднего и высшего образования, определяет актуальность подготовки среди педагогических кадров билингвов разного уровня. Существование образовательных учреждений школьного типа, наличие в начальных классах детей, не владеющих русским языком и обучающихся-билингвов определяет необходимость создания определенного уровня билингвизма у педагога для более успешного образовательно-воспитательного общения на двух и более языках.

Лингвистическая наука характеризует билингвизм как социопсихолингвистический феномен: результатом объединения нескольких его понятий стало абстрактное содержание владение человеком двумя и более языками. Личностные особенности каждого обучающегося, мотивационные векторы, условия обучения, методики и образовательные технологии обуславливают уровень, вид билингвизма.

Исследование процесса усвоения второго языка связано с внушительным ареалом научных исследований в психолингвистике, нейролингвистике, методиках обучения родному и иностранным языкам, лингвокультурологии, лингвокогнитивистике, общей психологии и педагогике. Взрослый возраст человека позволяет усваивать иностранный язык ускоренно, осознанно, применяя сравнительно-сопоставительный анализ; освоение чужой культуры (аккультурация) имеет ускоренный режим совершения, знание родной культуры экстраполируется на иную, неродную культуру; обучающийся целенаправленно выявляет универсальные и этнически специфические стороны в природе родной и неродной культур. Формирование билингвального профессионально-педагогического речевого поведения у студентов-педагогов гармонизирует с освоением культурного компонента народа, чей язык изучается студентом.

Изучение культуры народа какого-либо языка «включает» ассоциативное мышление, стимулирует деятельность «культурной» памяти; последняя отличается у людей студенческого возраста большими объемом и количеством ассоциирующихся единиц связей по сравнению с уровнем знаний детей, обучающихся в школе. Это объясняет эффективность обучения иностранным языкам посредством «наложения» определенной культурной информации и исторических сведений о народе на знания о нормах того или иного языка.

Изучение лексического, фразеологического составов языка, единиц паремиологии, характеризующихся эквивалентной лакунарностью на таких же уровнях родного языка, имеет смысл и эффективность только в процессе параллельного объяснения их экстралингвистических источников и связей с социокультурными факторами жизни народа — носителя исследуемого языка. Что касается «сверхсловных» единиц, которые в своей структуре могут содержать языковые единицы разных уровней, то у студентов появляется возможность знакомиться не только с уникальными номинантами специфических культурных объектов, но и выучить общепотребительные лексические единицы и грамматические нормы. Знание культурного фона, условий образования и функционирования иностранного языка, средством выражения и хранения которого является последний, позволяет обучающимся соотнести синхронное состояние единиц с их первоначальной сущностью и почвой, их породившей. Об этом пишут А. Т. Хроленко, В. Д. Бондалетов, В. А. Маслова, И. Н. Болдырев, Г. В. Токарев: «Специалисты по проблеме «Язык и культура» говорят о двух уровнях проявления культурного фона в лексике. Первый уровень — отражение в лексическом составе языка и в отдельном слове специфики материальной культуры. Второй уровень проявления культурного фона в лексике — воздействие на язык и лексику, в частности, собственно мировоззренческого фактора» [1, 240]. С применением лингвокультурологического подхода в процессе преподавания иностранного языка логичным становится усвоение так называемых «сверхслов-

ных» единиц, в большинстве своем ярко культурно маркированных (в этот ареал входят частотные метафорические сравнения, прецедентные тексты, стилистические штампы, крылатые выражения, авторские окказионализмы — все эти единицы избираются для изучения и запоминания студентами в зависимости от вида билингвизма и задач его формирования), имеющих в своей структуре и семантике «следы» социальной, политической, религиозной жизни различных общественных групп и сословий того или иного народа.

Для формирования билингвальной профессионально-педагогической коммуникации становится актуальным усвоение речевого этикета и его формул, характеризующегося принадлежностью к культуре определенного народа и полифункциональностью: в целом, этикет служит реализации коммуникативной функции и осуществляет такие подфункции, как регулятивная, фатическая, социализирующая, контактоустанавливающая, снимающая эмоциональную напряженность, комплементарная. Речевой этикет является примером синтеза языка и культуры, их динамизма, является отправной базой речевого поведения в сфере профессионально-педагогического общения, функционирует и существует в языковой памяти как система высказываний, как неотъемлемый элемент деловой коммуникации поведения. Знание речевого этикета предполагает не только владение речевыми средствами, но и правильное оценивание ситуации общения, состояния и уровня своего собеседника или аудитории и как результат — адекватный выбор языковых средств и речевых этикетных штампов.

Помимо речевого этикета, необходимо использовать в соответствии с целями общения, его условиями и национально-культурной принадлежностью обучающихся паралингвистических средств. Наряду с обучением иностранному языку студентам-педагогам нужно познакомиться с основными традициями применения паралингвистических средств, свойственных тому или иному народу, выучить и избегать при общении жестикуляцию, интонации и позы, воспринимаемые представителем иной культуры как оскор-

бительные или оцениваемые как неприличные. Будущим учителям должно быть знакомо понятие культурного шока, понятны причины его возникновения. Они должны осознавать, что необдуманное использование паралингвистических средств может привести к шоковой реакции учеников и сделать миссию педагога невыполнимой. Таким образом, доказана эффективность параллельного усвоения иностранного языка, формирования билингвальных умений и культурного наследия.

В каждой культуре объективно и условно сформирована система стереотипов поведения, отношения к окружающей действительности, оценивания других народов; ознакомление с ней считается одним из важных тактик освоения языка и успешного прохождения аккультурации. Образованность в сфере системы стереотипов обуславливают, поддерживают процессы освоения традиционного и ритуального поведения, и это соответственно приводит к навыку свободного владения вербальными текстами, репрезентирующими эти стереотипы. Лингвокультурологическая наука оценивает тексты как знаки культуры, эпохи, идеологии, акмеологии, поэтому, на наш взгляд, эффективно формирование билингвизма в рамках параллельного освоения лингвистических текстов и текстов культуры.

Стандартные тексты речевого этикета можно назвать прецедентными и готовыми коммуникативными единицами, которые интериоризируются в единстве с ситуацией общения, носящей либо универсальный, либо культурно-этнический характер. Частотные лексемы, которые необходимо включать в высказывания, как правило, являются номинантами концептов или гиперконцептов, составляют их ядерные зоны, следовательно, обязательны для заучивания и запоминания, также они выступают ключевыми знаками, сигналами, символами, определяющими реакции памяти и сознания в виде лингвокогнитивных структур — фреймов, концептов, стереотипов и т. п. Структурирование нужного вида билингвизма определено путем и способами присвоения студентом иноязычных культур, репрезентируемых в этикетных текстах, обслуживающих известные ситуации

общения. Готовые, воспроизводимые традиционные этикетные тексты служат основой для формирования умения фатического общения обучающихся, необходимого в той или иной культуре. В процессе формирования билингвизма в сфере речевого этикетного общения доминирует применение лингвокультурологического подхода.

Формирование билингвизма у выпускников педагогических вузов и усвоение приемов педагогической риторики взаимосвязаны; происходит развитие навыков ведения объяснительного, научного монолога, использования выразительных средств в педагогической речи (сравнение, метафоризация, риторический вопрос, парцелляция и т. д.), обобщающая речь, ведение опроса, воспитательная беседа. Комплекс риторических штампов в педагогической речи выполняет информационные, регулятивные, организаторские, стимулирующие, активизирующие и формирующие эмоциональный фон функции. Считаем, что структурирование билингвизма у будущих педагогов должно опираться на такой учебный план, который бы обязательно включал педагогическую риторику с использованием средств иностранного языка. Для будущих педагогов важно уметь экстраполировать законы построения педагогической риторической модели на процесс создания педагогической речи на неродном языке в условиях двуязычного общеобразовательного учреждения.

При создании образовательных программ по обучению иностранным языкам обязателен акцент на научные положения лингвокогнитологии.

Одним из объектов изучения лингвокогнитологии является «языковленный» концепт (понятие), поэтому, на наш взгляд, формирование билингвальных умений будет осуществляться эффективнее через усвоение концептосферы того или иного национального языка. «Слоистая» структура концепта (актуальный, дополнительный и внутренний уровни) в зависимости от вида формируемого билингвизма позволяет педагогу высшей школы избрать объектом преподавания и усвоения студентами единиц любого уровня концепта. В большинстве ситуаций учебного процесса предметом усвоения

становится актуальный или основной слой концепта, так как функционирует на синхронном уровне развития языка, воспроизводится всеми в общенациональной концептосфере, известен и понятен любому носителю национальной культуры. Обучающийся вуза, имеющий развитые высшие психологические функции, опытный в речевой деятельности, освоивший родной язык и обладающий умениями и навыками изучения какого-либо иностранного языка, владеющий определенными знаниями по истории, географии, религии и мировой культуре, сможет приобретать определенные билингвальные умения с оптимальной скоростью и эффективностью посредством знакомства с языковыми концептами, стереотипами и т. п. и заучивания актуального слоя единиц и стандартизированных высказываний.

Такая возможность целенаправленно, мотивационно осваивать языковые и культурные реалии иного народа стимулирует ассоциативные связи коры головного мозга, активизирует языковую память, и фоновые знания начинают «работать» на усвоение речевого поведения на необходимом в профессиональной деятельности иностранном языке. Накопление лингвистических знаний, усвоение этикетных ситуаций и связанных с ним общепринятых высказываний, традиций произнесения и написания фатических текстов, знакомство с определенными субкультурами носителей усваемого языка способствуют развитию навыка восприятия и понимания устной иностранной речи без обращения к языку-посреднику, что замедляет вышеназванные процессы, а обнаруживающиеся при этом лакунарные пространства в сочетании с незнанием специфических объектов иной культуры обуславливают коммуникативные неудачи. Усвоенный ареал типовых ситуаций общения, схемы высказываний и их лексическое и грамматическое наполнение автоматически из внутренней речи будут переходить во внешнюю речь.

Как важно на родном языке уметь объективировать знания (ключевое умение педагога), так важно для учителя и на иностранном языке в условиях школьного двуязычия успешно реализовать когнитивные лингвистические схемы построения понятий, словар-

ных дефиниций, правил, предложений и текстов с причинно-условно-следственными связями: как известно, генеральная коммуникативная функция языка осуществляется в одной из частных функций сохранения, накопления, передачи и продуцирования знаний. В развитых языках ее выполняет научный стиль со всеми своими разновидностями и устными и письменными жанрами. Для структурирования текстов таких жанров, как лекция, объяснение, обучающая беседа, опрос, индивидуальная консультация именно перечисленные лингвистические когнитивные схемы должны быть освоены студентами-педагогами в первую очередь. Будущие учителя овладевают планированием построения схем разножанровых текстов научного стиля и заполнением их соответствующими терминологическими и общеупотребительными лексическими единицами, грамматически нормативно связанными.

Достаточно значительную роль в построении педагогического общения в современных образовательных условиях выполняет владение учителями навыка построения таких лингвокогнитивных единиц, как концепт, сценарий, скрипт, фрейм. Понятия их мы находим в трудах Н. Ф. Алефиренко, Ю. Д. Апресяна, В. И. Карасика, Ю. Н. Караулова, В. Б. Касевич, Е. С. Кубряковой, В. И. Писаренко, Ю. С. Степанова, В. Г. Токарева, Р. М. Фрумкиной, Л. Н. Чурилиной. Например: «Фрейм организует наше понимание мира в целом, а тем самым и обыденное поведение. ... Фрейм при таком подходе — структура данных для представления стереотипной ситуации, ... соответствующая обычно частотным, но иногда и непродуктивным стереотипам» [2, 250]. «Проигрывание» таких стереотипных ситуаций, например фреймов, дает студентам возможность формирования в сознании блоков вербализованных «сцен», которые запоминаются синестетично, потому что работают зрительный, слуховой, тактильный анализаторы, подключена кинестетическая память, и все они ассоциированы с определенным речевым поведением и языковыми средствами. Таким образом, в процессе структурирования билингвистических умений у обучающихся



становится значимой разработка программы усвоения сценариев и фреймов, характеризующихся высокой частотой функционирования в профессионально-педагогическом общении. Реализация какого-либо фрейма в ситуации педагогического общения опирается не только на владение ядерной зоной «языковленного» фрейма или концепта, но и на личный опыт говорящего, на его уровень образованности, начитанности, на соотношение эмоционального и рационального в человеке, на субъективные отношения к предмету речи и особенности восприятия, на принадлежность к той или иной культуре: «Исследование восприятия звучащей речи — это изучение того, какие операции производит человек, чтобы от акустического речевого сигнала перейти к некоему символическому представлению» [3, 369]. Помимо психических сторон восприятия речи, есть еще одна немаловажная проблема, касающаяся «внешних» факторов восприятия речи, о которых упоминают А. В. Венцов и В. Б. Касевич: «Процесс интерпретации речевого сигнала с неизбежностью опосредуется культурной — в широком смысле — системой координат, присущей человеку» [4, 369].

Фреймовая структура также имеет основу в знании обучающимися традиций и особенностей общения в культуре того или иного народа.

Преподавание любой дисциплины, в особенности филологической, обязывает преподавателя стимулировать мотивационную сферу, создавать определенный психологический настрой для восприятия языковых единиц и эмоциональный фон. Известной информацией является утверждение нейробиологов, психологов и физиологов о том, что любой познавательный процесс должен сопровождаться какими-либо эмоциями, как правило, положительными. Память, основанная на эмоциях, характеризуется произвольностью воспроизведения, быстротой, устойчивостью, поэтому в начале обучения речевому поведению необходимо предоставлять студентам для усвоения эмоциональные концепты. Все, что окрашено эмоциями, запоминается быстрее, прочнее и оперативно выводится из «внутренней» речи во «внешнюю» речь.

На службе формирования билингвальных умений и навыков, эффективного усвоения иностранного языка находятся известные и инновационные педагогические технологии, среди которых ведущее место по частоте использования должны занимать деятельностные: деловые игры, инсценировки, разработка сценариев, либретто каких-либо произведений художественной речи или типовых профессиональных ситуаций, могущих иметь место в реальном педагогическом общении. При реализации подобных технологий обучающиеся проживают социально-психологические роли, приближают или интериоризируют те или иные ситуации или объекты, следовательно, целостно усваивают не только разноуровневые языковые средства, но, главное, речевое поведение в определенном сегменте профессионально-педагогического общения. Наряду с вышеперечисленными видами учебной деятельности необходимо напомнить об эффективности постановки спектаклей на иностранном языке студентами педагогического направления: это традиционный, классический способ усвоения высказываний и ситуаций, в которых уместно применение тех или иных языковых и речевых единиц, в основном, эмоционально окрашенных, имеющих образную основу (фразеологизмов, пословиц, поговорок, крылатых выражений, анекдотов, прецедентных текстов) и паралингвистических средств (среди последних чрезвычайно значимы мимика и жестикаляция, которые могут быть специфичны в той или иной культуре и вызывать культурный и коммуникативный шок у представителей других народов). «Проигрывание» ситуаций и сценические постановки требуют расширения литературного и общекультурного мировоззренческого блока личности обучающегося: так в процессе работы над спектаклем студенты должны прочитать оригинальный текст произведения, ознакомиться с его исследованиями, биографией автора, существующими профессиональными театральными и кинематографическими решениями, визуализирующими нормативы невербального поведения людей, выполняющих определенные социальные роли и представляющих какую-либо национальную культуру.

Среди инновационных технологий и педагог, и обучающийся имеют возможность в зависимости от задач обучения билингвизму, уровня лингвистической подготовки, мотива усвоения иностранного языка, профессионально-личностных качеств и психологических особенностей избрать для своей деятельности наиболее оптимальные методики преподавания, усвоения и контроля формирования речевого поведения. Вызывающим интерес своей гибкостью и эффективностью является кейс-методика, обеспечивающая индивидуальный подход при обучении студентов иностранному языку, создание личностнонаправленной траектории лингвистического образования, выбор средств и обучающего инструментария. В современном образовании популярным стал метод проектирования, который структурирует и развивает универсальные и специализированные учебные действия, расширяет общекультурный и профессиональный кругозор, учит диалектическому анализу, позволяет углубленно исследовать какой-либо объект, наблюдать его в развитии. Проектная деятельность характеризуется как пропедевтическая по отношению к умению вести исследовательскую работу при написании квалификационных, магистерских и кандидатских диссертаций.

Актуальным направлением является применение в процессе освоения билингвизма цифровых технологий, которое в современной науке рассматривается в нескольких аспектах — положительного и отрицательного эффекта применения в образовательном процессе, в дистанционном обучении, в коррекционных целях, в формировании специализированных навыков [5; 6; 7]. При этом необходимо учитывать, что при использовании информационно-технических ресурсов нуждается в тщательном педагогическом управлении, фактор построения преподавателем индивидуального пути обучения студента с помощью цифровых ресурсов является решающим.

Современные педагогические исследования отмечают высокую степень востребованности владения выпускниками билинг-

визмом, например, в областях формирования поликультурности у учащихся средней школы, организации тьютерского сопровождения, поддерживающего интерес и эмпатию к неродной культуре и ее носителям [8; 9]. Будущий педагог должен быть подготовлен к условиям работы в условиях поликультурных общеобразовательного и дошкольного учреждений, а для этого он должен пройти школу окультурации и аккультурации, а также приобрести компетенции ведения поликультурного педагогического общения и воспитания школьников в духе товарищества и уважения друг к другу, не взирая на принадлежность к разным народам и культурам, направленного «на формирование терпимости, толерантности к иным культурам и на развитие способностей к межкультурной коммуникации ...» [10].

Процесс освоения ценностей поликультурного общения, ведение учебных занятий, приобщение к универсальным человеческим ценностям через усвоение культурных традиций разных народов возможны только через усвоение языковой системы.

Помимо вышеназванных аспектов, актуальных для формирования билингвизма, существует проблема, связанная с организацией комфортного образования, с социальной психологией, конфликтологией, вопросами «горизонтального» и «вертикального» общения, психологией управления, — проблема повседневного профессионально-педагогического общения, основным жанром которого считается беседа. Базовая цель беседы любого вида — это обеспечение понимания и взаимопонимания, которые впоследствии обуславливают достижение основных целей — информационных и предметных, которые подразумевают, во-первых, изменение сознания обучающегося, а затем и поведение (последнее является идеальным результатом педагогической беседы). От степени владения педагогом необходимым иностранным языком, речевым поведением на нем, этическими нормами, знаниями культуры и народных традиций зависит соответствие поведения обучающихся речевым высказываниям учителя, эффективность «вертикального» взаимодействия, согласованность учебных действий учеников, эмоцио-

нальный фон образовательного процесса и реализация оптимального взаимодействия представителей разных культур.

Актуальным вопросом для педагогов иностранного языка, социолингвистов, лингвокультурологов, психологов образования является вопрос о том, с каким опережением обучающиеся билингвизму должны знакомиться с культурой народа изучаемого языка. Будущие педагоги должны держать в сознании языковую картину мира или гиперконцепт, или концептосферу, имеющие полевые структуры; именно согласно структуре поля, они должны познавать второй язык, так как выучивание языковых единиц по уровням не научит речевому поведению, не создаст единого представления о языке как носителе культуры и феномене культуры; постижение языковой картины мира для обучающихся не состоится.

С языковой картиной мира будущие педагоги усваивают не просто средства узуса разных иерархических уровней и нормы их функционирования, а присваивают вербализованное мировидение, ценности, традиции, донаучные представления, верования, отразившиеся или зашифрованные в семантике и грамматике языка, в речевом этикете и фатическом общении. Владение выпускников неродной языковой картиной мира является основой для построения эффективной профессионально-педагогической коммуникации, для проведения сравнительно-сопоставительного анализа в целях проведения социокультурных наблюдений в условиях поликультурного образовательного учреждения.

### **5 Заключение (Conclusion)**

Формирование билингвизма у обучающихся репрезентируется в следующих аспектах:

- 1) создание речевого поведения на основе изучения иностранного языка и структурирования билингвальных умений;
- 2) мониторинг обучающихся для определения уровня билингвальных умений студентов и для дальнейшего формирования нужного типа билингвизма;
- 3) сравнительно-сопоставительный анализ родной и неродной культур в процессе аккультурации;

4) преодоление культурного и лингвистического шока;

5) обнаружение и анализ лакунарных пространств и их объяснение уникальностью явлений в той или иной национальной культуре;

6) выбор или применение совокупности педагогических технологий с целью освоения иностранного языка и речевого поведения на нем;

7) определение лингвокогнитивных структур профессионально-педагогического общения на иностранном языке и их освоение;

8) учет психологических особенностей восприятия, понимания и запоминания языковых единиц (так, например, Л. В. Губанова считает, что необходимо вводить для преподавателей иностранного языка такой предмет, как психометодика) [11].

Проблема формирования билингвизма продолжает активно изучаться. Среди последних исследований в этой области — исследования А. М. Казаковой [12], которая рассматривает уровневую структуру языковой личности, процесс формирования вторичной языковой личности в условиях двуязычия. О важности правильной языковой политики в многонациональном обществе в условиях радикальных социально-экономических перемен пишут С. А. Жажева и Д. Д. Жажева [13]. Исследователь М. В. Бец описывает результаты исследования по выявлению особенностей речемыслительной деятельности билингвальной языковой личности [14]. Н. В. Лосева, Л. Н. Метельская рассматривают проблему влияния ин-терференции на формирование интерязыка и промежуточного речевого кода искусственных мультилингвов [15]. Значительный интерес представляют работы Г. Н. Чиршевой, характеризующие специфику билингвизма разных возрастных групп [16; 17]. Несомненно, что проблема билингвизма продолжает интересовать ученых.

### **Библиографический список**

1. Хроленко А. Т., Бондалетов В. Д. Теория языка : учебное пособие. М. : Флинта; Наука, 2004. – 512 с.
2. Чурилина Л. Н. Актуальные проблемы современной лингвистики : учебное пособие. М : Флинта; Наука, 2016. – 416 с.

3. Чурилина Л. Н. Актуальные проблемы современной лингвистики : учебное пособие. М. : Флинта; Наука, 2016. – 416 с.
4. Чурилина Л. Н. Актуальные проблемы современной лингвистики : учебное пособие. М. : Флинта; Наука», 2016. – 416 с.
5. Карманова Е. В. Организация учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий : учебное пособие. М. : ИНФРА, 2020. – 109 с.
6. Никольская И. А. Информационно-коммуникационные технологии в специальном образовании : учебник. М. : ИНФРА-М, 2020. – 232 с.
7. Макарова Е. А., Макарова Е. Л. Особенности профессионально-ориентированного обучения в компетентностном образовательном пространстве : монография. М. : ИНФРА-М, 2020. – 128 с.
8. Герасимов С. А., Сквородкина И. З. Воспитание толерантности у младших школьников : учебное пособие. М. : ИНФРА, 2020. – 315 с.
9. Коротких О. В. Воспитание детей в духе миролюбия в традициях народной педагогики : монография. М. : ИНФРА, 2020. – 128 с.
10. Никитина Е. Ю., Гиниятуллина Э. Х. Формирование поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста средствами иностранного языка : монография. М. : Издательство «Перо», 2017. – 178 с.
11. Губанова Л. В. Психолого-педагогические основы подготовки преподавателей иностранных языков (в условиях работы в неязыковых учебных заведениях) : монография. М. : ИНФРА-М, 2020. – 289 с.
12. Казакова А. М. Формирование вторичной языковой личности в условиях билингвизма / Гуманитарное образование : история, традиции, перспективы : сборник научных трудов. Елец, 2017. С. 91–97.
13. Жажева С. А., Жажева Д. Д. Формирование и развитие национально-русского билингвизма — цель обучения русскому языку // Социосфера. 2019. № 38. С. 105–107.
14. Бец М. В. Особенности речемыслительной деятельности билингвальной языковой личности // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 3 (64). С. 356–360.
15. Лосева Н. В., Метельская Л. Н. Опыт экспериментального исследования межязыковой интерференции в ситуации учебного мультилингвизма // Филология и культура. 2018. № 2 (52). С. 72–81.
16. Чиршева Г. Н. Структурная дифференциация «классических» кодовых переключений в речи детей-билингвов // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. 2021. № 1. С. 220–225.
17. Чиршева Г. Н., Коровушкин П. В. Детская билингвальная речь : монография. Череповец : Череповецкий государственный университет, 2019. – 217 с.

**Ye. Yu. Nikitina<sup>1</sup>, A. V. Sviridova<sup>2</sup>,**

**G. A. Shiganova<sup>3</sup>, L. P. Yuzdova<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0001-9550-4700

Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences,

Professor at the Department of 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 Philological Sciences,  
Professor at the Department of Russian Language,  
Literature and Methods of Teaching the Russian Language and Literature,  
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.  
*E-mail:sviridovaav2@cspu.ru*

<sup>3</sup>ORCID No. 0000-0002-7128-6435

Professor (Full), Doctor of Philological Sciences,  
Head of the Department of Russian Language,  
Literature and Methods of Teaching the Russian Language and Literature,  
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.  
*E-mail: shiganovaga@cspu.ru*

<sup>4</sup>ORCID № 0000-0001-5309-3835

Professor (Full), Doctor of Philological Sciences,  
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*

## **BILINGUAL SKILLS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES AS AN OBJECT OF FORMATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

### **Abstract**

*Introduction.* The content of the article discusses issues related to the analysis of factors and methods of the formation of bilingualism among students receiving education in educational institutions of the pedagogical direction; the relevance of this issue is indicated; competencies are presented as the results of the learning process of graduates, future teachers. A list of the provisions of psycholinguistics presented that explain the process of mastering a foreign language at different levels and mastering communicative-verbal behavior in a foreign language, which is a means of building professional pedagogical intercultural communication.

*Materials and methods.* The material for the research was the curricula of the following disciplines: “Russian language and culture of speech”, “Foreign language”, “Actual problems of communicative education”, “Psycholinguistics”, “Pedagogical rhetoric”, “Speech practices”, “Russian language in professional



communication”, “Theory of speech activity”, “Business English”, “Fundamentals of business communication”, “Functional basis of speech”, structuring universal competences that represent various types of verbal communication and result in the educational process of the future teacher, as well as the Federal State Educational Standard. Descriptive and distributive methods, a review of scientific and methodological literature used as the main analysis tools.

*Results.* The provisions of mastering a foreign language, building communicative-speech behavior in it are presented; emphasizes the thesis that the development of various types of bilingualism among student teachers determines the formation of such competencies related to the implementation of social interaction, the definition of their own role in the team, the assimilation of oral and written business communication in the state language of the Russian Federation and a non-native language, the use of various types and forms of oral and written communication in Russian, native and foreign languages.

*Discussion.* The structuring of bilingualism among students of pedagogical universities takes into account the complex of goals of pedagogical communication; focusing on the specifics of communication situations, it is necessary to choose from all the available types of bilingualism exactly the one, the use of which will allow realizing effective professional communication and achieving the necessary teaching, educational and developmental goals.

Fluency or relatively fluency in a foreign language may not be required for every student, in this regard, higher education is expected to develop a differentiated approach to programs for the acquisition of a foreign language and speech behavior in the process of professional communication by students of different pedagogical profiles, the definition of technologies, the content and volume of linguistic and cultural material. A necessary condition for the formation of any type of bilingualism is the student's motivation: future teachers see their own careers either in

teaching disciplines and creating curricula, educational management, or in educational activities and social work, group communication of interests, organizing extracurricular activities, intercultural interaction, and tutoring.

*Conclusion.* The relevance of the problems of structuring knowledge, skills and abilities of bilingualism among future teachers is due to the economic and socio-cultural situation in society: the need to teach in foreign language classes and educational institutions, an increase in the number of bilingual students, the possibility of organizing scientific and experimental work and writing articles in a foreign language, as well as raising their own qualifications in foreign educational institutions. The developing spheres of intercultural communication, the organization of educational and extracurricular processes with bilingual students, the implementation of business communication in the educational process, the implementation of cultivation and acculturation, the implementation of integrative processes in a general educational institution, design topics that “work” on the acquisition of communication skills in a foreign language — all this activates research on the formation of bilingualism among students of pedagogical specialties. It follows from this students of the named direction need to conduct systematic classes that structure bilingual skills in accordance with the requirements of the current educational situation.

**Keywords:** Acculturation; Bilingualism; Concept; Cultural linguistics; Culture; Professional and personal qualities; Psycholinguistics; Teacher's speech behavior; Frame; Mediator language.

**Highlights:**

Structuring bilingualism among students - future teachers - requires an obligatory level of their knowledge, abilities and skills in the field of speech behavior in a particular foreign language; a necessary stage in the preparation of programs of linguistic academic disciplines is to determine the motivation for studying a

foreign language by students of any pedagogical specialty; the theoretical problem of the content of the concepts of bilingualism and its types, bilingual skills is considered important;

Knowledge of the types of bilingualism must be laid down as a base for the content of the concept of bilingual skills and for assessing the level of bilingualism that must be formed in a graduate; at the end of the course, students master mainly perceptual bilingualism, although the main goal of teaching a foreign language is productive bilingualism in professional pedagogical communication;

In the formation of bilingualism among students of pedagogical specialties, there is a need to monitor the area of areas of using bilingual skills in professional and pedagogical activities; the modern educational situation is characterized by the property of sustainable development of bilingual primary schools, in which the teaching staff is able to a certain extent to conduct educational work in any foreign language;

The motivational vector is a primary factor in the effective structuring of any types and types of bilingualism among pedagogical students;

One of the main conditions influencing the process of mastering a foreign language is the student's personal mental properties; the main ones are the properties of perception of oral and written signs (namely, a person is a synesthetic, visual or auditory); linguistic memory, mastery of the norms of the native language, the development of the skill of coherent speech, knowledge of the functional styles of the language and mastery of their means and genres are assessed as important factors;

To form an optimal “roadmap” for mastering a foreign language on the basis of appropriate motivation, both one student and a group of students have developed a wide range of pedagogical technologies and psycholinguistic solutions that harmonize the conflict between the level of knowledge of a particular for-

foreign language by students and the requirements of the pedagogical process with a foreign language segment;

The activity approach is characterized as the main one, the only one most effective in the trajectory of the formation of bilingualism in future teachers; attention should be focused on various types of speech activities aimed at working with the text as the main communicative unit (listening, reading, retelling, commenting, interpretation, abstracting).

### References

1. Khrolenko A. T. & Bondaletov V. D. (2004), *Teoriya yazyka (uchebnoye posobiye)* [The theory of language (a tutorial)], Flinta; Nauka, Moscow, 512 p. (In Russian).
2. Churilina L.N. (2016), *Aktual'nyye problemy sovremennoy lingvistiky: uchebnoye posobiye* [Actual problems of modern linguistics (a textbook)], Flinta; Nauka, Moscow, 416 p. (In Russian).
3. Churilina L.N. (2016), *Aktual'nyye problemy sovremennoy lingvistiky (uchebnoye posobiye)* [Actual problems of modern linguistics (a textbook)], Flinta; Nauka, Moscow, 416 p. (In Russian).
4. Churilina L.N. (2016), *Aktual'nyye problemy sovremennoy lingvistiky: uchebnoye posobiye* [Actual problems of modern linguistics (a textbook)], Flinta; Nauka, Moscow, 416 p. (In Russian).
5. Karmanova Ye.V. (2020), *Organizatsiya uchebnogo protsessa s ispol'zovaniyem distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy (uchebnoye posobiye)* [Organization of the educational process using distance educational technologies (a tutorial)], INFRA-M, Moscow, 109 p. (In Russian).
6. Nikol'skaya I.A. (2020), *Informatsionno-kommunikatsionnyye tekhnologii v spetsial'nom obrazovanii (uchebnik)* [Information and communication technologies in special education (a textbook)], INFRA-M, Moscow, 232 p. (In Russian).
7. Makarova Ye. A. & Makarova Ye.L. (2020), *Osobennosti professional'no-oriyentirovannogo obucheniya v kompetentnostnom obrazovatel'nom prostranstve* [Peculiarities of professionally oriented education in the competence-based educational space: monograph], *Monografiya*, INFRA-M, Moscow, 128 p. (In Russian).
8. Gerasimov S.A. & Skovorodkina I.Z. (2020), *Vospitaniye tolerantnosti u mladshikh shkol'nikov (uchebnoye posobiye)* [Features of professionally oriented education in the competence-based educational space (a tutorial)], INFRA-M, Moscow, 315 p. (In Russian).
9. Korotkikh O.V. (2020), *Vospitaniye detey v dukhe mirolyubiya v traditsiyakh narodnoy pedagogiki* [Education of children in the spirit of peacefulness in the traditions of folk pedagogy], *Monografiya*, INFRA-M, Moscow, 128 p. (In Russian).

10. Nikitina Ye.Yu. & Giniyatullina E.Kh. (2017), *Formirovaniye polikul'turnykh umeniy detey starshego doshkol'nogo vozrasta sredstvami inostrannogo yazyka* [Formation of multicultural skills of older preschool children by means of a foreign language], *Monografiya*, Izdatel'stvo "Pero", Moscow, 178 p. (In Russian).

11. Gubanova L.V. (2020), *Psikhologo-pedagogicheskiye osnovy podgotovki prepodavateley inostrannykh yazykov (v usloviyakh raboty v neyazykovykh uchebnykh zavedeniyakh)* [Psychological and pedagogical foundations of training foreign language teachers (in conditions of work in non-linguistic educational institutions)], *Monografiya*, INFRA-M, Moscow, 289 p. (In Russian).

12. Kazakova A.M. (2017), *Formirovaniye vtorichnoy yazykovoy lichnosti v usloviyakh bilingvizma* [Formation of a secondary linguistic personality in the context of bilingualism], *Gumanitarnoye obrazovaniye: istoriya, traditsii, perspektivy (sbornik nauchnykh trudov)* [Humanities education: history, traditions, perspectives (a collection of scientific papers)], *Yelets*. p. 91-97. (In Russian).

13. Zhazheva S.A. & Zhazheva D.D. (2019), *Formirovaniye i razvitiye natsional'no-russkogo bilingvizma — tsel' obucheniya russkomu yazyku* [Formation and development of national-Russian bilingualism — the goal of teaching the Russian language], *Sotsiosfera*, 38, 105–107. (In Russian).

14. Bets M.V. (2017), *Osobennosti rechemyslitel'noy deyatel'nosti bilingval'noy yazykovoy lichnosti* [Features of speech-thinking activity of a bilingual linguistic personality], *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 3 (64), 356–360. (In Russian).

15. Loseva N.V. & Metel'skaya L.N. (2018), *Opyt eksperimental'nogo issledovaniya mezh'yazykovoy interferentsii v situatsii uchebnogo mul'tilingvizma* [The experience of experimental research of interlingual interference in the situation of educational multilingualism]. *Filologiya i kul'tura*, 2 (52), 72–81. (In Russian).

16. Chirsheva G.N. (2021), *Strukturnaya differentsiatsiya «klassicheskikh» kodovykh pereklyucheniy v rechi detey-bilingvov* [Chirsheva G. N. Structural differentiation of “classical” code switchings in the speech of bilingual children], *Aktual'nyye problemy germanistiki, romanistiki i rusistiki*, 1, 220–225. (In Russian).

17. Chirsheva G.N. & Korovushkin P.V. (2019), *Detskaya bilingval'naya* [Children's bilingual speech], *Monografiya*, Cherepovetskiy gosudarstvennyy universitet, Cherepovets, 217 p. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2021.162.2.008

УДК 378.937 : 4

ББК 74.480.8 : 81.0

**А. В. Свиридова<sup>1</sup>, Г. А. Шиганова<sup>2</sup>,  
Л. П. Юздова<sup>3</sup>, Е. Ю. Никитина<sup>4</sup>**

<sup>1</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: sviridovaav2@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0002-7128-6435

Профессор, доктор филологических наук, заведующий кафедрой русского языка, литературы и методике обучения русскому языку и литературе, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: shiganovaga@cspu.ru*

<sup>3</sup>ORCID № 0000-0001-5309-3835

Профессор, 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: uzdovalp@cspu.ru*

<sup>4</sup>ORCID № 0000-0001-9550-4700

Профессор, доктор педагогических 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: elenaurievna@bk.ru*

## **ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ КАК ОБЪЕКТ ОСВОЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ БИЛИНГВИЗМА**

### **Аннотация**

*Введение.* Предметом анализа статьи является фразеологическая единица (ФЕ) как феномен, продукт, носитель информации о сегменте русской культуры, как единица языковой системы и специфического «сверхсловного» уровня в процессе освоения речевого поведения нерусскоговорящими студентами педагогическо-

го направления. Представлены положения ознакомления обучающихся с фразеологическим уровнем русского языка на регулярных, внеурочных или дополнительных занятиях. Особые культурогенные и лингвокогнитивные свойства фразеологизма являются объектами изучения и одновременно условиями эффективного освоения данного уровня. Приведены обязательные основания, способствующие усвоению фразеологических единиц, а также их специфика, влияющая на запоминание или незапоминание обучающимися.

Цель представляемой статьи — определить векторы преподавания Фразеологии русского языка нерусскоговорящим студентам педагогического направления, представить специфику освоения фразеологических единиц в процессе формирования билингвизма.

*Материалы и методы.* В качестве материала были использованы фразеологические словари, программы курсов «Современный русский язык», «Культура речи», «Речевые практики», «Лингвокультурология», «Фразеология русского языка». Обзор научной литературы, описательный, дистрибутивный, лингвокультурологический методы характеризуются для данной статьи как основные.

*Результаты.* Представлены специфика фразеологического уровня русского языка, его культурная маркированность, отмечена специфика функционирования ФЕ в общении, роль в вербальной коммуникации. Отмечаются особенности организации обучающего процесса неродному языку и неродной русской культуре и законам речевого взаимодействия в педагогическом вузе и общеобразовательных учебных учреждениях. Раздельнооформленность, целостность и нерасчлененность индивидуального фразеологического значения, его образность, «культурогенность», историчность, семантический динамизм — все эти специфические свойства являются, с одной стороны, компонентами, «усиливающими» работу языковой памяти, мотивирующими у обучающихся интерес к языковым фактам и их функционированию в речи и возможности использования в профессионально-педагогической коммуникации.

*Обсуждение.* Изучение фразеологического уровня, его языковой, речевой, коммуникативной, экстралингвистической специфики, желательная интериоризация ФЕ в речевое поведение будущих педагогов, результатом которой будут экспликация конвергентных знаний о русском языке и русской культуре, способствуют формированию блока филологических знаний, научно-исследовательского подхода в работе с новым языковым материалом и умений профессионально-педагогического общения, касающихся определения характера коммуникативной ситуации, ее целей и задач, уровня напряженности, психо-физиологического состояния собеседника или аудитории, их социальной, культурно-религиозной, гендерной принадлежности, образованности и т. п., отбора наиболее эффективных и эстетически грамотных фразеологических средств для придания точности, нюансировки номинации и выразительности содержанию высказывания, выражения субъективной модальности.

Для освоения речевого поведения с включением «сверхсловных» единиц необходимо использовать широкий спектр традиционных и инновационных педагогических технологий, позволяющих структурировать различные пути эффективного, устойчивого восприятия, запоминания, понимания без инотолкования и формирования активного и пассивного запаса ФЕ, умения их использования в речи для уточнения ее содержания и придания ей выразительности, для структурирования более разнообразными языковыми средствами субъективной модальности предложения-высказывания.

Употребление ФЕ предполагает понимание их семантической и культурной специфики, знание коммуникативных ситуаций, в которых возможно или необходимо использовать тот или иной фразеологизм, а значит, есть смысл говорить о культуре понимания: «... культура предполагает право субъекта на выбор из нескольких возможностей. Таково словоупотребление. ... Культура понимания — это культура интерпретации, стремление к идеалу интерпретирования. ... Культуры понимания неоднородны, в них прослеживаются



две крайности — сверхтерпимость и сверхнетерпимость к чужому»<sup>1</sup>. На понимание будет влиять национальный, социальный, религиозный, этнический канон, а также воспитательная установка на стремление к адекватному пониманию и принятию фактов иного языка и культуры на основе поиска универсальных этических ценностей.

*Заключение.* Изучение фразеологического уровня характеризуется как условие формирования коммуникативной компетенции: фразеологизмы более точно номинируют объекты и их признаки, и, следовательно, коммуниканты, используя их при общении, смогут ярче, объемнее передать информацию, выразить отношение к чему-либо.

**Ключевые слова:** фразеологизм; когниция; лингвистические свойства; универсальные учебные действия; компетенция.

**Основные положения:**

- фразеологический уровень языка может системно и успешно осваиваться обучающимися в начальной школе благодаря особой лингвистической природе;
- освоение фразеологического уровня дает возможность реализовать интерактивный принцип обучения;
- освоение фразеологического уровня формирует коммуникативную компетенцию обучающихся.

## 1 Введение (Introduction)

В современной начальной школе особое внимание акцентируется на организации внеурочной деятельности и ее содержании. Так, например, в общеобразовательных заведениях с углубленным изучением лингвистических дисциплин проводятся семинары, кружковые или факультативные занятия по освоению определенной тематики по предметам «Русский язык», «Чтение», «Иностранный язык», «Внеклассное чтение». Более того, такие занятия рассматриваются в

---

<sup>1</sup>1. Демьянков В. З. Лингвистическая интерпретация текста: универсальные и национальные (идиоэтнические) стратегии // Язык и культура: Факты и ценности : сборник статей / отв. ред.: Е .С. Кубрякова, Т. Е. Янко. М. : Языки славянской культуры, 2001. С. 319.

перспективе как основа или подготовка к восприятию учащимися так называемых элективных курсов, в процессе преподавания которых решаются такие задачи, как формирование научной картины мира (в данной ситуации научного представления о языке), формирование умения ориентироваться на информационном поле, развитие ценностного отношения к научным исследованиям, структурирование умений применять теоретические знания на практике.

В представляемой публикации формулируются положения обучения младших школьников русскому языку на внеурочных занятиях в аспекте освоения фразеологического уровня языковой системы. Освоение фразеологического строя можно осуществлять в четвертом классе, когда обучающиеся ознакомлены с определенными понятиями всех языковых уровней и элементами лингвистического анализа.

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

Основными методами исследования явились анализ научной литературы, посвященной углубленному изучению одного раздела лингвистики, описательный, дистрибутивный, лингвокультурологический. Материалом для анализа послужили программы и учебники по русскому языку, фразеологические словари русского языка.

Термин «фразеология» обладает сложным содержанием:

- 1) состав сверхсловных номинативных фразеологических единиц;
- 2) раздел лингвистической науки, исследующий структуру, семантику, грамматику, функционирование и историю развития данной системы. Обучающийся в старшем классе начальной школы ребенок в состоянии освоить приведенную выше многозначность лингвистического термина.

## **3 Результаты (Results)**

Фразеологический фонд языка обладает определенными особенностями как объект освоения на занятиях по русскому языку, связанные с такими аспектами, как преэссенциальность, иерархичность языковых единиц. Знакомство с фразеологическими единицами пред-

шествует формированию представлений младшего школьника о слове и его значении, о переносном значении слова, о частях речи и их грамматических категориях, о строении сочетаний слов, словосочетаний и предложений, о выразительных средствах языковых единиц, в основном, номинативного уровня. Несомненно, обучающийся обладает определенными знаниями о литературных произведениях разных жанров, в текстах которых читатель, младший школьник, встречал необычные номинативные единицы, отдельно оформленные по структуре и обладающие целостным неделимым значением, далеко не всегда понятным ребенку; последнее определяет интерес ученика к узнаванию новых языковых фактов с последующим их использованием в собственной речевой деятельности. Таким образом, для ознакомления обучающихся в начальном звене с фразеологическим уровнем языка необходима известная филологическая база, созданная в процессе учебы в трех предыдущих классах.

У младших школьников возникает противоречие в восприятии и понимании как фразеологической единицы (ФЕ), так и смысла всего предложения: лексические значения слов-компонентов могут быть известны школьнику, но то, что значение фраземы не является суммой значений, входящих в него компонентов, обучающийся в начальной школе, конечно, не знает, следовательно, не может правильно интерпретировать ни сверхсловную единицу, ни содержание предложения. Учащийся может испытывать состояние, характеризующееся наличием противоречия в его когнитивной схеме: имеющиеся у школьников знания по разделу «Лексика. Лексикология» вступают в противоречие с новыми фактами языка, которые невозможно объяснить путем использования предыдущей учебной информации. Это состояние противоречия между усвоенными знаниями и невозможностью или неумением применить их на другом уровне необходимо характеризовать в качестве базового условия для освоения фразеологического состава русского языка.

На первом этапе изучения фразеологии необходимо обратить внимание учащихся на структурную, содержательную, образную, оценочную, эмотивную необычность ФЕ.

В психологической науке достоверно установлено, что процесс познания и любое когнитивное состояние человека сопровождается чувствами, формированием определенного эмоционального состояния, которое, как правило, способствует развитию познавательного интереса не только у подростка или взрослого человека, но и у младших школьников. Изучение фразеологии родного языка, имеющей разнообразные источники появления, естественным образом будет способствовать возникновению различных чувств у обучающихся, особенно при ознакомлении с *внутренней формой ФЕ*, ее образной основой и *коннотативным значением* (употребляя в статье выделенные термины, авторы не рекомендуют их вводить на занятиях с обучающимися в начальной школе). Так, например, такие единицы, как *ахиллесова пята, не откладывать в долгий ящик, спустя рукава, пустить красного петуха, заморить червячка, развесистая клюква*, имеют занимательную историю возникновения, яркую образную основу и, несомненно, вызовут любопытство, интерес и желание поработать со справочной литературой, содержащей информацию об этих фразеологизмах.

Фразеологизмы русского языка характеризуются или классифицируются с разных сторон, поэтому ознакомление младших школьников с азами классификаций должно опираться на когнитивную сложность познавательной сферы обучающихся. В психологической науке под когнитивной сложностью понимается «психологическая характеристика познавательной (когнитивной) сферы человека (КС). КС отражает степень категориальной расчлененности (дифференцированности) *сознания* индивида, которая способствует избирательной сортировке впечатлений о действительности, опосредующей его деятельность. КС определяется количеством оснований классификации, которыми сознательно или неосознанно пользуется субъект при дифференциации объектов какой-либо содержательной области»<sup>1</sup>. Необходимо помнить, что у разных людей

---

<sup>1</sup> Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко ; под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431с.

степень выраженности и область действия когнитивной сложности не совпадают, поэтому с определенными классификациями ФЕ знакомить младших школьников излишне по причине их сложности, которая противоречит реализации общепедагогического принципа доступности в обучении. Так, например, ученики начальных классов не обладают таким высоким уровнем когнитивной сложности сознания, чтобы усвоить классификацию фразеологизмов В. В. Виноградова по степени семантической спаянности компонентов. Однако способность к категоризации и «сверхгенерализация» проявляются достаточно отчетливо в речи детей трех-пятилетнего возраста. Процесс категоризации, т. е. отнесения единичного, отдельного объекта к какому-либо множеству подобных включается в процесс восприятия и мышления, им владеет каждый психически здоровый ребенок.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Познавательный процесс связан с формированием исследовательской культуры и развитием творческих способностей. Поставив рядом исследовательскую деятельность и творчество, мы полагаем, что процесс исследования и творческие виды труда неотделимы друг от друга. Работа над усвоением фразеологических понятий позволяет развивать и формировать как творческие способности, так и умения, и навыки, связанные с проведением исследований: одной из эффективных технологий их формирования является методика проектирования. Перед непосредственно созданием проекта педагог совместно с обучающимися разрабатывает список тем, критерии отбора фразеологического материала, составляет план или определяет этапы реализации проекта. Учитывая личностные особенности каждого ученика, педагог может предложить как индивидуальные, так и групповые формы работы над проектами. Также учет личностных качеств обучающихся важен при выборе характера проекта: будет ли это театрализованная игра, презентация, КВН, защита реферата, круглый стол, дискуссия и т. д. Специалисты по проблемам творческой деятельности И. Лернер, А. Н. Лук, Ю. Г. Тамберг, И. П. Гладилина отмечают в творческой деятельности такое свойство как акку-

мулирование знаний, умений, навыков и трансформация их в новой когнитивной ситуации [1; 2].

Творческий процесс и исследовательская деятельность диффузируют, взаимодействуют: и творчество, и исследование характеризуются рефлексией и когнитивной активностью. При рассмотрении фразеологических единиц как кодов эксплицирования исторической, религиозной, культурной информации на занятиях с обучающимися начальных классов получают развитие именно творческие и исследовательские способности и действия. Ознакомление с «культурогенными» ФЕ позволяет осуществлять интегративный принцип обучения: учащиеся при анализе внутренней формы фразеологизмов обратятся к сведениям по отечественной и зарубежной истории, по литературе, по основам православной культуры и т. д. Об этом писали и пишут многие ученые [3; 4; 5; 6].

Параллельно с достижением познавательной цели происходит и воспитательный процесс: обращение к истории возникновения ФЕ, разъяснение реалий, которые обозначались лексемами-компонентами фразеологизмов, объяснение трансформаций лексических значений, привлечение иллюстративного материала позволяют ознакомить младших школьников с историческими событиями, личностями, традициями, героями [7].

В контексте активного формирования в современном языкознании таких дисциплин, как «Лингвокультурология» и «Когнитивная лингвистика», объектами рассмотрения которых стали единицы всех уровней языка, в особенности номинативные средства языка, являющиеся носителями культурно-исторической информации в имплицированной форме, ознакомление учеников начальной школы с фразеологическим уровнем может отражать определенные инновационные процессы в науке. Так, например, возможно представить обучающимся элементы лингвокультурологического анализа фразеологизмов:

1. Открытие внутренней формы фразеологизма или образа, заключенного в нем, с помощью этимологического анализа. Этимоло-

логический анализ позволяет найти исходные сочетание, словосочетание, высказывание с первоначальной семантикой или буквальным значением и первообразностью, утратившие мотивированность, трансформировавшие свои значения в целостные, нечленимые, фразеологические, абстрагированные от прямых обозначений исторических, религиозных, культурных, бытовых реалий, ушедших из современной жизни.

2. Соотнесение образа фразеологизма с определенным историческим периодом, культурой, формой сознания — мифологического, библейского, фольклорного, евангельского и т. д.

3. Соотнесение фразеологического образа или отдельного компонента фразеологизма с определённым этническим кодом культуры.

4. Определение источника возникновения ФЕ (поговорка, сказка, литературное произведение, афоризм).

Лингвокультурологический анализ является частью комплексного изучения фразеологических единиц, дающей основу для формирования всестороннего видения объекта, развивающего языковой и культурный кругозор.

## 5 Заключение (Conclusion)

Особенностью освоения уровней языка заключается в том, что язык является одновременно продуктом культуры и средством ее сохранения и передачи, поэтому при изучении фразеологии младшим школьникам необходимо указывать на источники появления тех или иных единиц; это послужит основой для возникновения межпредметных связей. Так, например, семантический анализ фразем (*тришкин кафтан, как лебедь, рак и щука, слон и моська, дьянова уха, волк на псарне, мартышка и очки*), сформированных на базе текстов басен И. А. Крылова, вызовет интерес у обучающихся и обусловит сознательное «возвращение» детей к данным художественным произведениям.

На фоне освоения фразеологического уровня полезно анализировать художественные тексты и роль, выполняемую в них «сверхсловными» единицами. Анализ текста должен соответство-

вать учебной программе по литературе в начальной школе, т. е. должны реализовываться педагогические принципы преемственности и доступности. Анализ текста в начальной школе базируется на приемах так называемого объяснительного чтения. Объяснительное чтение заключается в самостоятельном чтении произведений, чтении вслух и комментировании значения лексем, словосочетаний, фразеологизмов, пословиц, афоризмов, а также выявление их смысла или выразительной роли в конкретном тексте. Объяснительное чтение позволяет расширить речевой кругозор, словарный запас, формировать интерпретационное умение, определять типы значений номинативных единиц, дифференцировать лексемы и фразеологизмы, комментировать трансформации значений слов, ставших компонентами ФЕ, работать со словарями, иллюстративным материалом. Объяснительное чтение при освоении фразеологического уровня является не только одним из способов формирования культурных когний, но и способом формирования универсальных учебных действий.

Сверхзадачу филологического блока дисциплин, ориентируясь на ФГОС НОО, можно сформулировать как формирование базовых знаний о разнообразии, широте и одновременно единстве культурно-языкового пространства России, которую необходимо решать как с помощью инструментария традиционной, так и с помощью инновационной методик. Освоение фразеологического уровня способствует формированию коммуникативной компетенции: фразеологизмы нюансируют, более тонко дифференцируют при номинации объекты и их признаки, а, значит, коммуникант, используя их при общении, сможет точнее, объемнее передать информацию, выразить отношение к чему-либо [8].

Отметим, что исследователи давно и активно рассматривают проблему формирования билингвизма через призму изучения фразеологизмов. Так, исследователь Т. Н. Матвеева совершенно обоснованно считает, что «каждый уровень языка имеет черты национального своеобразия», а во фразеологическом составе любого языка этнический компонент значения наиболее выражен в концентриро-



ванном виде [9, 1906]. Л. Н. Вьюшкова пишет: «Изучение фразеологической системы языка предлагается осуществлять во взаимосвязи с концептами национального менталитета» [10, 11], «каждый язык имеет свое уникальное семантическое пространство, и только в контексте этого пространства можно осмыслить специфику отдельного фрагмента лингвокультуры» [10, 16]. Сегодня уже вне сомнения тот факт, что фразеологизмы, с одной стороны, уникальны, то есть определяются чертами ментальности носителя языка, с другой стороны, это универсальное лингвистическое явление [11]. В любом языке есть ФЕ, которые на протяжении веков как один из важных элементов языка «развивались в соответствии с его законами и правилами. Несмотря на то, что в принципе основные проблемы фразеологии одинаковы для всех языков, в каждом из них имеются свои специфические особенности, отражающие различные формы бытования» [12, 49]. В век информатизации ученые предлагают новейшие подходы к освоению неродного языка посредством освоения ФЕ. Среди таких подходов использование электронных фразеологических тренажеров [13]. Считаем, что исследование фразеологизмов в процессе формирования билингвизма продуктивно.

### Библиографический список

1. Гладилина И. П. Развитие творческих способностей в учебно-воспитательной деятельности // Воспитание школьников : теоретический и научно-методический журнал. 2008. № 9. С. 14–18.
2. Шмачилина С. В. Исследовательская культура старшекласников: формирование и диагностика // Воспитание школьников : теоретический и научно-методический журнал. 2010. № 1. С. 3–9.
3. Праздникова А. Б. Педагогические идеи Д. С. Лихачева и формирование ценностных ориентаций подростков // Воспитание школьников : теоретический и научно-методический журнал. 2010. № 3. С. 29–34
4. Ефросинина Л. А. Урок — важнейшее условие формирования универсальных учебных действий // Начальная школа : ежемесячный научно-методический журнал. 2012. № 2. С. 49–57.
5. Алефиренко Н. Ф., Семенов Н. Н. Фразеология и паремология : учебное пособие. М. : Флинта; Наука, 2009. – 344 с.
6. Александрова О. М., Гостева Ю. Н. К реализации концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации : методические рекомендации «Формирование читательской грамотности учащихся основной школы» // Русский язык в школе. 2017. № 1. С. 3–12.

7. Глазков А. В., Глазкова Е. А. Нарративные тексты и их использование в сопоставительном чтении // Русский язык в школе. 2017. № 1. С. 17–21.
8. Никитина Е. Ю., Егорова К. В. Теоретико-методологический регулятив формирования коммуникативной компетенции будущих учителей // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 9.2. С. 100–113.
9. Матвеева Т. Н. Сопоставительное изучение фразеологии в условиях межкультурной коммуникации // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 5. С. 1906–1909.
10. Вьюшкова Л. Н. Работа с фразеологизмом на перекрестке культур // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2019. № 13. С. 11–17.
11. Майоренко И. А. Фразеологическое концептуализирование как основа национальной ментальности в русском и английском языках // Научные труды КубГТУ : электронный сетевой политематический журнал. 2017. № 8. С. 150–157.
12. Турди-Аханова И. А. Фразеологизмы в таджикском языке // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. № 2-2 (92). С. 47–49.
13. Андреева Я. Е. Электронный фразеологический тренажер в обучении иностранцев русскому языку // Нижневартковский филологический вестник. 2019. № 1. С. 29–34.

**A. V. Sviridova<sup>1</sup>, G. A. Shiganova<sup>2</sup>,  
L. P. Yuzdova<sup>3</sup>, Ye. Yu. Nikitina<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0002-9421-5170

Docent, Doctor of Philological Sciences,

Professor at the Department of Russian Language,

Literature and Methods of Teaching the Russian Language and Literature,  
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail:sviridovaav2@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0002-7128-6435

Professor (Full), Doctor of Philological Sciences,

Head of the Department of Russian Language,

Literature and Methods of Teaching the Russian Language and Literature,  
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: shiganovaga@cspu.ru*

<sup>3</sup>ORCID No. 0000-0001-5309-3835

Professor (Full), Doctor of Philological Sciences,

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>4</sup>ORCID No. 0000-0001-9550-4700

Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences,

Professor at the Department of Russian Language,

**LINGUOCULTUROLOGICAL  
ESSENCE OF PHRASEOLOGICAL UNITS  
AS AN OBJECT OF DEVELOPMENT  
IN THE PROCESS OF FORMATION OF BILINGUISM**

**Abstract**

*Introduction.* The article is devoted to phraseological units considered as an object under study at primary school. The author defines the concepts of studying Russian phraseology in terms of extra-practice and additional lessons. Linguistic and cultural peculiarities are essential points to study as they are not only the key issues of phraseology, but they also facilitate memorizing and understanding processes. The author demonstrates the necessity of learning phraseological units and idioms at additional Russian lessons at primary school. The article aims at identifying and analyzing the key features of learning phraseological units at primary school according to their linguistic characteristics. It is necessary to emphasize structural, informative, figurative, attitudinal and emotional peculiarities of phraseologisms at the first learning stages. Russian phraseological units can be classified according to different criteria. The process of teaching pupils these classifications must depend on cognitive complexity of pupils' gnostic sphere.

*Materials and methods.* The main methods of study used in the article are descriptive, distributive and quantitative. Using these methods enable the author to acknowledge the possibility of effective phraseology learning in relation to pupil's cognitive abilities.

*Results.* The features of the structure of educational activities in primary school in the study of the phraseological level of the Russian language. Linguistic and cultural features semantic of phraseological units are presented as one of the stimulating conditions for the development of these units by school children.

*Discussion.* The purpose of the development of philological disciplines is the formation of basic knowledge about the diversity of the breadth and unity of the cultural and linguistic space traditional and innovative methods.

*Conclusion.* The study of the phraseological level is characterized as a condition for the formation of communicative competence: phraseological units more accurately nominate objects and their features, and, therefore, communicants, using them in communication, will be able to better convey information, express their attitude.

**Keywords:** Phraseological units; Cognitive; Cognition; Linguistic characteristics; General studying activities; Competence.

**Highlights:**

Phraseological level successfully and systematically mastered in primary school due to the special linguistic nature;

Mastering the phraseological level makes it possible to implement the interactive principal of learning;

Mastering the phraseological level forms communicative competence.

**References**

1. Gladilina, I.P. (2008), *Razvitiye tvorcheskikh sposobnostey v uchebno-vospitatel'noy deyatel'nosti* [Development of creative abilities in educational activities], *Teoreticheskiy i nauch-no-metodicheskiy zhurnal "Vospitaniye shkol'nikov"*, 9, 14–18. (In Russian).
2. Shmachilina S.V. (2010), *Issledovatel'skaya kul'tura starsheklassnikov: formirovaniye i dignostika* [Research culture of high school students: formation and diagnosis], *Teoreticheskiy i nauch-no-metodicheskiy zhurnal "Vospitaniye shkol'ni-kov"*, 1, 3–9. (In Russian).
3. Prazdnikova A.B. (2010), *Pedagogicheskiye idei D. S. Likhacheva i formirovaniye tsennostnykh orientatsiy podrostkov* [Pedagogical ideas of D.S. Likhachev and the formation of value orientations in adolescents], *Teoreticheskiy i nauch-no-metodicheskiy zhurnal "Vospitaniye shkol'ni-kov"*, 3, 29–34. (In Russian).
4. Yefrocinina, L.A. (2012), *Urok — vazhneysheye usloviye formirovaniya univer-sal'nykh uchebnykh deystviy* [The lesson is the important means of forming universal leaning activities], *Yezhemesyachnyy nauchno-metodicheskiy zhurnal "Nachal'naya shkola"*, 2, 49–57. (In Russian).

5. Alefirenko N.F. & Semenenko N.N. (2009), *Frazeologiya i paremiologiya* [Phraseology and paremiology (a textbook)], Flinta; Nauka, Moscow, 344 p. (In Russian).
6. Alexandrova O.M. & Gosteva Yu.N. (2017), *K realizatsii kontseptsii prepoda-vaniya russkogo yazyka i literatury v Rossiyskoy Federatsii (metodicheskiye re-komendatsii "Formirovaniye chitatel'skoy gramotnosti uchashchikhsya osnovnoy shkoly")* [Towards the implementation of the concept of teaching the Russian language and literature in the Russian Federation (Methodical recommendations "Formation of reading literacy of pupils of the basic school")], *Russkiy yazyk v shkole*, 1, 3–12. (In Russian).
7. Glazkov A.V. & Glazkova Ye.A. (2017), *Narrativnyye teksty i ikh ispol'zovaniye v sopostavitel'nom chtenii* [Narrative texts and their use in comparative reading], *Russkiy yazyk v shkole*, 1, 17–21. (In Russian).
8. Nikitina Ye.Y. & Egorova K.V. (2014), *Teoretiko-metodologicheskiy regulativ formirovaniya kommunika-tivnoy kompetentsii budushchikh uchiteley* [Theoretical and methodological regulators of the formation of communicative competence of future teachers], *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 9.2, 100–113. (In Russian).
9. Matveyeva T.N. (2016), *Sopostavitel'noye izucheniye frazeologii v usloviyakh mezhkul'turnoy kommunikatsii* [Comparative study of phraseology in the context of intercultural communication], *Dinamika yazykovykh i kul'turnykh protsessov v sovremennoy Rossii*, 5, 1906–1909. (In Russian).
10. V'yushkova L.N. (2019), *Rabota s frazeologizmom na perekrestke kul'tur* [Working with phraseological units at the crossroads of cultures], *Aktual'nyye problemy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov*, 13, 11–17. (In Russian).
11. Mayorenko I.A. (2017), *Frazeologicheskoye kontseptualizirovaniye kak osnova natsional'noy mental'nosti v russkom i angliyskom yazykakh* [Phraseological conceptualization as the basis of national mentality in Russian and English], *Elektronnyy setevoy politematcheskii zhurnal «Nauchnyye trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta»*, 8, 150–157. (In Russian).
12. Turdi-Akhanova I.A. (2020), *Frazeologizmy v tadzhikskom yazyke* [Phraseologisms in the Tajik language], *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*, 2-2 (92), 47–49. (In Russian).
13. Andreeva Ya.E. (2019), *Elektronnyy frazeologicheskii trenazher v obuchenii inostrantsev russkomu yazyku* [Electronic phraseological trainer in teaching Russian language to foreigners], *Nizhnevartovskiy filologicheskii vestni*, 1, 29–34. (In Russian).

**О. М. Серышева<sup>1</sup>, Н. П. Шитякова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0001-9994-7189

Директор, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
«Средняя общеобразовательная школа № 61 г. Челябинск»,  
г. Челябинск, Российская Федерация.  
*E-mail: olesia.serisheva@mail.ru*

<sup>2</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*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ РИСКОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ КОПИНГА**

### **Аннотация**

*Введение.* Актуализируется проблема склонности подростков к рискованному поведению и ее взаимосвязь с неспособностью преодоления ими различных стрессовых ситуаций; представлен обзор основных идей современных исследователей по проблемам рискованного поведения обучающихся. Копинг рассматривается как один из важных процессов их социальной адаптации.

*Материалы и методы.* Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной проблеме рискованного поведения детей и подростков, и анкетирование обучающихся 6–11-х классов. При разработке анкеты были учтены основные факторы рискованного поведения и факторы снижения риска, классификация рисков.

*Результаты.* Выделены: основная причина начала употребления психоактивных веществ подростками, источники получения интересующей подростков информации, предпочтения подростков при организации досугового времени. На основе результатов разработана модель педагогического содействия формированию личност-

ных копинг-ресурсов школьников, в которой представлены все участники образовательных отношений. Модель позволяет формировать у обучающихся личностные копинг-ресурсы, необходимые для успешного преодоления стрессовых ситуаций, решения проблем подростков, профилактики их рискованного поведения; способствует их успешной социализации и социальной адаптации.

*Обсуждение.* Обосновывается необходимость предупреждения рискованного поведения детей и подростков при осуществлении образовательной деятельности в условиях общеобразовательной организации, так как активное становление совладающего поведения, осознание и понимание системы духовно-нравственных ценностей приходится именно на подростковый и ранний юношеский возраст.

*Заключение.* Обозначены и аргументированы условия, которые будут способствовать профилактике рискованного поведения подростков. К числу таких условий отнесены:

а) сформированность мотива педагогического содействия; включенность всех категорий педагогов в деятельность по созданию личностно-развивающей образовательной среды для школьников и активное их взаимодействие с родителями обучающихся;

б) вовлечение детей и подростков в активную познавательную деятельность, в дополнительное образование, в социально активную деятельность;

в) укрепление детско-родительских отношений;

г) использование различных организационных форм педагогической деятельности, в том числе — продвижение информации, способствующей предупреждению рискованного поведения подростков, через интернет, а также через педагогов и семью.

**Ключевые слова:** копинг; совладающее поведение; рискованное поведение подростков; педагогическое содействие; личностные копинг-ресурсы школьников.

**Основные положения:**

– обоснована взаимосвязь рискованного поведения подростков с неспособностью преодоления ими различных стрессовых ситуаций;

– представлены результаты исследования причин возможного рискованного поведения подростков. Результаты анкетирования положены в основу модели педагогического содействия формированию личностных копинг-ресурсов школьников;

– определены необходимые организационные и психолого-педагогические условия эффективной профилактики рискованного поведения подростков в условиях общеобразовательной организации.

## **1 Введение (Introduction)**

С трудностями, проблемами, бедами человек сталкивается на протяжении всей жизни в различных сферах бытия. Число сложных жизненных ситуаций значительно возросло в наше время — в период глобализации, переоценки ценностей и духовно-нравственных ориентиров, стремительного темпа жизни, огромного потока противоречивой информации.

Из результатов масштабного международного исследования «Уверенность в процессе обучения» (Аналитическая компания Harris Insights & Analytics в сотрудничестве с LEGO Education) следует: около 80 % российских школьников испытывают стресс в школе.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования личностными результатами освоения основной образовательной программы основного общего образования являются: развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам.

Современная школа не просто обеспечивает учащимся качество предметных знаний и умений, но и формирует и развивает конструктивные стратегии преодоления трудностей школьной жизни, которые могут явиться основой выстраивания каждым выпускником своего жизненного пути. О необходимости школы воспитывать способность преодолевать трудности и достигать поставленной цели говорится в докладе Российской академии образования «О Феде-



ральном государственном образовательном стандарте общего образования», где планируемыми личностными результатами духовно-нравственного развития школьников называются «жизненный оптимизм, способность к преодолению трудностей».

Несмотря на декларируемые на различных уровнях ценности образования, современные исследования свидетельствуют: проблемы физического и психического здоровья учащихся есть у подавляющего большинства школьников. Мы предположили, что именно неспособность школьников к преодолению стрессовых ситуаций является причиной их неуспешной социальной адаптации, вероятности рискованного поведения.

Исследователями рассмотрены различные аспекты рискованного поведения подростков как педагогического феномена (И. В. Ульянова, Т. А. Попова и др.), некоторые психологические особенности лиц с рискованным поведением (В. В. Шарок и др.), социальные факторы рискованного поведения в подростковом возрасте (В. К. Кочисов, О. А. Пухаев и др.), личностные факторы рискованного поведения подростков (И. Ф. Ширяева и др.), социально-психологические факторы (А. А. Реан, Н. В. Бордовская, П. В. Дик и др.), когнитивные факторы (А. Бандура и др.), формы проявления рискованного поведения (Л. Н. Фахрадова, И. Н. Разварина, Е. О. Смолева) и др.

В настоящее время в научной литературе рискованное поведение подростков как понятие и явление исследуется достаточно широко. В широком смысле — это непрогнозируемая или недостаточно прогнозируемая по результатам активность подростка, во многом обусловленная его возрастными особенностями (П. В. Дик). Более того, некоторые исследователи констатируют, риск в поведении подростка закономерен, является нормой поведения в силу его особенностей (М. Цукерман, С. А. Кулакова и др.). В психологии рискованное поведение традиционно понимается и как «неотъемлемый атрибут жизни человека», являющийся важным при движении к цели, профессиональном самоопределении. Но именно в подростковом возрасте рискованное поведение может привести к возникновению угрозы для жизни и здоровья.

Некоторые исследователи формулируют определение рискованного поведения следующим образом: «активность, направленная на удовлетворение потребностей человека, создающая угрозу его жизнедеятельности или социальному положению». Также разделяют понятия конструктивного и деструктивного рискованного поведения [1, 116].

Во многих исследованиях следующий вывод: наиболее характерно для подросткового возраста саморазрушающее поведение, агрессивные тенденции, а также слабый волевой контроль, а девиантное поведение зачастую сопровождается желанием подростка рисковать, испытать острые ощущения [2].

В практике педагогической работы в МБОУ «СОШ № 61 г. Челябинск» на протяжении более 10 лет используются приемы копинг-профилактики зависимого поведения, проводится целенаправленная работа по формированию личностных копинг-ресурсов школьников, которые обеспечивают резистентность к стрессу, успешную социальную адаптацию подростков.

Мы решили исследовать причины возможного рискованного поведения подростков, которое может привести к потреблению психоактивных веществ, возникновению различного рода зависимостей. Результаты использованы при построении и апробации модели педагогического содействия формированию личностных копинг-ресурсов подростков.

Понятие «копинг» в педагогической теории и практике является достаточно молодым, но, на наш взгляд, актуальным. Термин происходит от английского «соре» (преодолевать). В зарубежной психологии последних лет проблеме психологического преодоления — “Coping behavior” посвящено значительное количество работ. В российской психологии его переводят как адаптивное, совладающее поведение, или психологическое преодоление.

Изучение поведения человека в стрессовых ситуациях привело к выявлению механизмов совладания, или копинг-механизмов, определяющих успешную или неуспешную адаптацию. Копинг-

поведение осуществляется на основе копинг-ресурсов при помощи копинг-стратегий [3]. Исследователи выделяют конструктивные, неконструктивные и самопоражающие стратегии в трудных жизненных условиях, а также характеристики личности, которые способствуют, или препятствуют индивиду совладать с ситуациями, заключающимися в себе угрозу человеческим ценностям: жизни и здоровью, самоуважению, осмысленности существования. При изучении ситуативно-личностных детерминант копинг-стратегий психологи обнаружили, что на каждом этапе есть свои трудности, с которыми субъекты самостоятельно справляются. При рассмотрении способов преодоления трудных жизненных ситуаций были введены понятия копинг-стратегий, копинг-ресурсов, психологического преодоления, выделены поведенческие и эмоциональные копинг-стратегии.

По мнению одного из ведущих отечественных специалистов в этой области Т. Л. Крюковой совладающее поведение отличается тем, что это целенаправленное сознательное поведение, адекватное жизненным ситуациям и личностным особенностям. Оно выступает через продуктивные стратегии действий, рассматривающиеся как отдельные элементы сознательного социального поведения, с помощью которого человек может справиться с любыми жизненными трудностями [4].

В теории копинга выделяют такие базисные поведенческие стратегии, как разрешение проблем, поиск социальной поддержки и избегание. Все вместе или выбор какой-либо одной стратегии в зависимости от проблемы помогают человеку справиться с трудными жизненными ситуациями. Копинг-ресурсы — это характеристики личности и социальной среды, облегчающие или делающие возможной успешную адаптацию к жизненным стрессам. Личностные копинг-ресурсы включают в себя ресурсы когнитивной сферы (возможности, позволяющие оценивать воздействие социальной среды); ресурсы самосознания (Я-концепция, представления человека о себе); ценностно-мотивационную структуру личности; позицию человека по отношению к смерти, жизни, любви, одиночеству, вере; ду-

ховность человека; конкретные личностные качества, свойства (интернальный локус контроля, аффилиация, эмпатия, социальная компетентность). Ресурсы социальной среды связаны с системой социальной поддержки (окружение, в котором живет человек: семья, общество) и социально-поддерживающим процессом (умение находить, принимать, оказывать социальную поддержку) [3].

Активное становление совладающего поведения приходится на подростковый и ранний юношеский возраст (Р. М. Грановская, И. М. Никольская, 1999–2006; Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский, И. П. Стрельцова, Е. Н. Тумакова, 2003; Т. М. Попова, 2006; Е. А. Сергиенко, 2007 и др.). Подростковый период в жизни человека считается самым кризисным и противоречивым. Подросток сталкивается с большим количеством объективных и субъективных проблем, требующих разрешения. Остро выраженные гормональные трансформации, происходящие в этом возрасте, сказываются на поведении, внутренних состояниях, реакциях, настроении подростков и часто являются основой его общей неуравновешенности, агрессивности, возбужденности или апатии. Среди основных трудностей подростка выделяют снижение самооценки, повышенную чувствительность и раздражительность, психосоматические заболевания, перенос неудовлетворенности собой на окружающий мир, чувства одиночества, чужеродности, непонятости, боязнь насмешек, гиперболизация недостатков внешности, повышенная тревожность, беспокойство, неуверенность в своих способностях, несформированные коммуникативные навыки и др.

В силу общей незрелости личности, которая находится в стадии своего становления, подросток сталкивается с различными трудностями, обусловленными несформированностью Я-концепции и личностно-эмоциональной нестабильностью. В этой связи, очевидно, что необходима помощь специалистов — педагогов, психологов, социальных педагогов, обеспечивающих квалифицированную поддержку процесса становления целостной, гармоничной и успешной личности [5].

Несмотря на чрезвычайную актуальность копинг-профилактики, дополняющим аспектом является формирование системы нравственных ценностных ориентаций. Она как регулятор поведения в различных жизненных ситуациях препятствует развитию любых форм зависимого поведения. Осознание и понимание системы духовно-нравственных ценностей, на основе которой формируется интернальный контроль поведения, развивается благодаря активному участию подростка в интеллектуальной, двигательной, эмоциональной и волевой сферах. Готовность подчинять свои побуждения представлениям и знаниям о культуре и базовым ценностям, лежащим в основе человеческого бытия, формирует адекватную самооценку подростка, развивает чувство собственного достоинства. Навыки внутреннего контроля, мотивация на достижение успеха, личностный смысл деятельности, направленной на поиск нравственных решений, на понимание важности и необходимости нравственного выбора, способствуют дальнейшему развитию нравственных качеств подростка в процессе его обучения и воспитания. Проблема вызывает все больший интерес ученых, т. к. копинг рассматривается как один из важных процессов социальной адаптации [6]. Понятие «совладание», сложившись в рамках исследований стресса и клинической психологии, приобретает все более отчетливое социально-психологическое и психолого-педагогическое звучание.

Исследователи (Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский) предлагают для эффективной профилактики зависимостей решить следующие задачи: овладение подростком навыками практического применения активных копинг-стратегий и формирование личностно-средовых копинг-ресурсов.

И. П. Залетаев перечисляет следующие факторы снижения риска в поведении подростка: внимательное отношение к своему здоровью и деятельность, направленная на его поддержание; доверительные отношения с взрослыми; включенность в благотворительность; наличие друзей с положительными установками в отношении себя и своего будущего; а также следующие факторы

рискованного поведения подростков: низкое ожидание успеха в жизни; неадекватная самооценка; неудовлетворительная успеваемость в школе; асоциальное окружение; психотравмы, независимо от времени их получения.

В качестве диагностического инструментария в исследованиях рискованного поведения подростков исследователями использовались: опросник А. Г. Шмелева для определения склонности к риску, методика М. Цуккермана «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению»; методика Г. Айзенка «Самооценка психических состояний», для определения личностных факторов; опросник Р.В. Овчаровой; Опросник оценки рискованного поведения (Т. Н. Курбатова, В. В. Шарок); Методика исследования самоотношения (МИС; Р. С. Пантелеев); Незаконченные предложения (тест Сакса-Леви); опросник «Подростки о родителях» (Ч. Е. Шафер); «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению» (М. Цуккерман); методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (А. Н. Орел) и др.

Таким образом, в рамках реализации комплексной профилактической работы в общеобразовательной организации мы объединили проблематику копинга и рискованного поведения в подростковой среде. Исследование проблем, волнующих подростков, состояния детско-родительских отношений в их семьях, их досугового времени, основных каналов и источников получения ими информации, их отношения к употреблению психоактивных веществ обеспечит возможность эффективного определения причин их возможного рискованного поведения. Это поможет педагогам продумать работу по формированию продуктивных личностных копинг-ресурсов подростков.

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

При разработке анкеты были учтены основные факторы рискованного поведения и факторы снижения риска (И. П. Залетаев, В. К. Кочисов, О. А. Пухаев) [7], классификация рисков (В. И. Зубков), описанные исследователями (П. В. Дик, 2008; В. В. Шарок, 2009; И. В. Ульянова, Т. А. Попова, 2016 и др.).

Исследование склонности подростков к рискованному поведению было проведено в МБОУ «СОШ № 61 г. Челябинск» в рамках реализации инновационного проекта по теме «Практическое применение приемов копинг-профилактики зависимого поведения». В исследовании приняли участие учащиеся МБОУ «СОШ № 61 г. Челябинск» с 6 по 11 класс в количестве 191 человека. Исследование проведено путем анкетирования. Вопросы носили закрытый характер с возможным выбором нескольких вариантов. Анкета разработана авторским коллективом МБОУ «СОШ № 61 г. Челябинск». Анкета состояла из 8 вопросов. *Цель исследования* — диагностировать и ранжировать проблемы подростков с точки зрения самих подростков, определить причины возможного рискованного поведения подростков. Как и некоторые исследователи, проанализировать сложные ситуации и действия в них индивида с позиций его собственного внутреннего мира, «внутренней реальности».

### 3 Результаты (Results)

Первый вопрос («Укажи, пожалуйста, основной источник получения информации, которая тебя интересует») был посвящен источникам и основным каналам получения подростками информации, в том числе — о здоровом образе жизни. Знание основных источников информации позволяет использовать в педагогической практике различные методы профилактики и прогнозировать их результативность, формировать убеждения и поведение подростков.

Данные показали, что основным источником получения интересующей подростков информации является интернет (69 %). Значимость данного источника оказалась высока на всех возрастных этапах: с 6-го по 11-й класс. В настоящее время, когда медиа технологии глубоко проникли в нашу жизнь, подростки могут с помощью интернета удовлетворять не только образовательные потребности, но и войти в компьютерную зависимость, в частности, зависимость от интернета (рисунок 1).

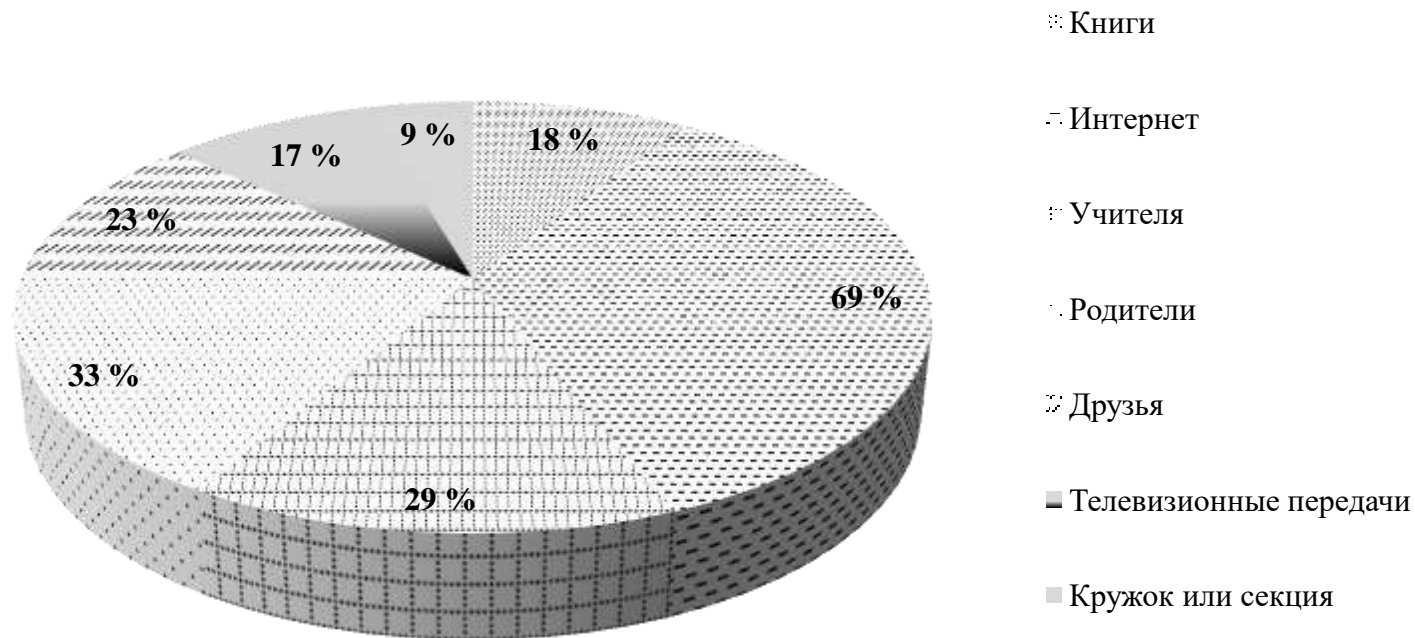


Рисунок 1 — Источники информации подростков 6–11-х классов о здоровом образе жизни

Figure 1 — Sources of information for adolescents in grades 6–11 about a healthy lifestyle



Несмотря на то, что одним из актуальных источников получения информации для подростков является семья (33 %), большинство подростков (67 %) все-таки не считают свое близкое окружение значимым для себя источником получения информации.

Еще одним важным источником знаний для современных подростков являются педагоги (29 %). Если рассмотреть ранжирование именно по классам, наибольшую значимость данный источник приобретает в 7 классе — 62 % (тогда как значимость родителей в этом возрасте падает до 11 %).

Таким образом, полученные результаты говорят о необходимости акцентировать внимание на продвижении информации, способствующей предупреждению рискованного поведения подростков, через интернет, а также — через педагогов и семью.

На второй вопрос («Какие телевизионные программы ты смотришь чаще всего?») 17 % подростков в качестве основного канала получения необходимой информации назвали телевизионные передачи. Анализ актуальных телепрограмм, которые пользуются популярностью в подростковой среде, позволил определить наиболее востребованные, отражен на следующем рисунке. В первую очередь школьники смотрят молодежные и развлекательные передачи — 36 %, спортивные — 31 %; музыкальные — 28 % (рисунок 2).

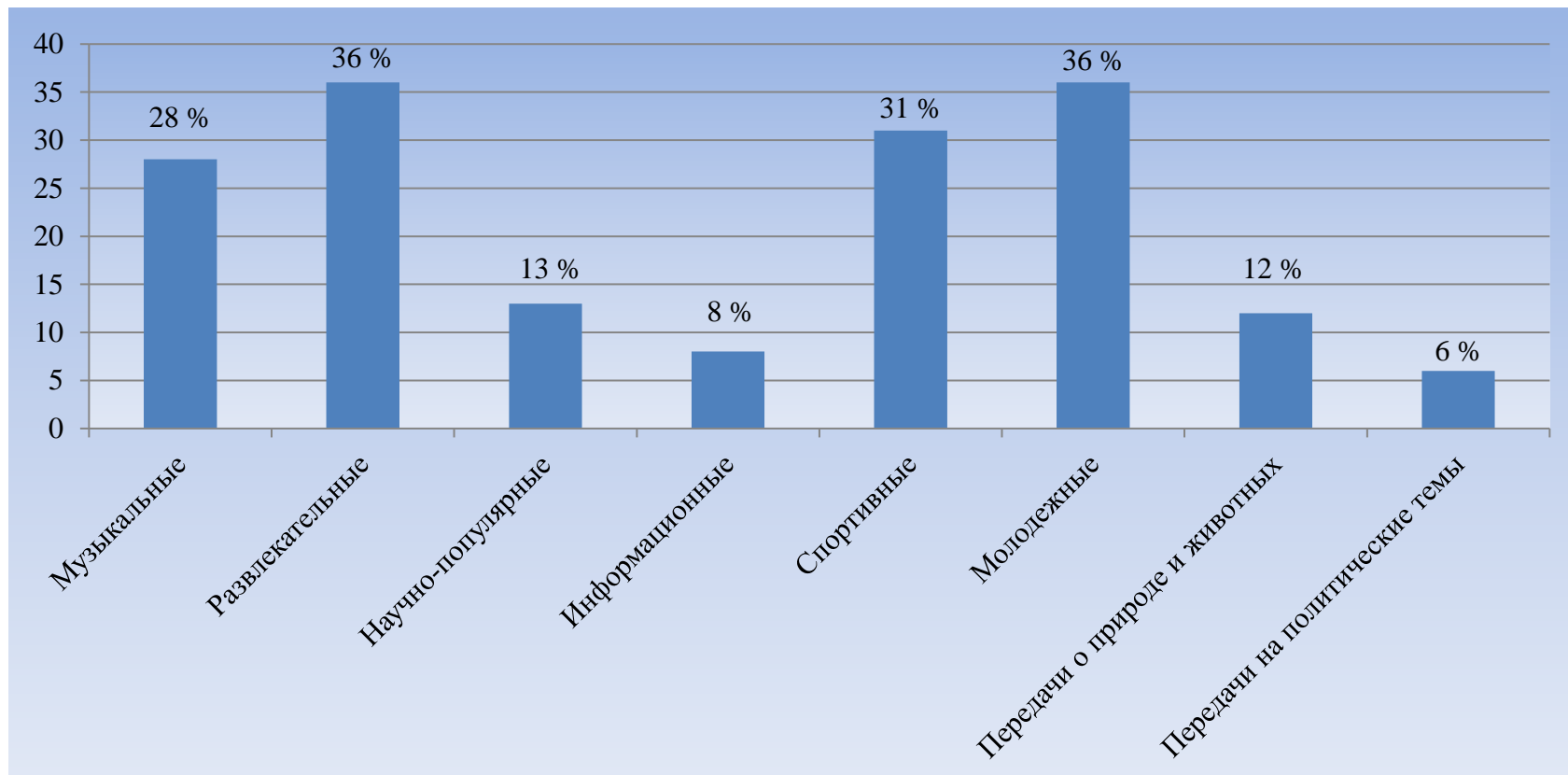


Рисунок 2 — Тематика телевизионных программ — основного источника получения информации для подростка

Figure 2 — The topic of television programs — the main source of information for a teenager

Полученные результаты помогают нам сформировать видение востребованных подростками каналов получения информации и предлагать к просмотру программы, которые оказывают положительное воздействие на предупреждение рискованного поведения в детской и подростковой среде.

Способность подростка открыто говорить о своих проблемах приобретает особую значимость в психолого-педагогической работе. Третий вопрос («С кем из членов семьи тебе проще всего обсуждать свои личные проблемы?») был посвящен степени доверия подростка членам семьи при обсуждении каких-либо значимых вопросов. Из анализа следует: большая часть школьников — 51 %, готовы обсуждать свои проблемы с матерью, 14 % — с отцом. На наш взгляд, такая разница в процентах объясняется большим количеством неполных семей, в которых воспитываются школьники. 27 % подростков готовы обсуждать личностные проблемы с братьями и сестрами. Для 9 % — важной референтной группой, в которой они могут обсуждать личные проблемы, являются друзья. Кроме того, есть группа подростков — 5%, которые не готовы с кем-то обсуждать свои личные проблемы и чаще предпочитают остаться с ними наедине. Отмечается, что мать более чем для половины подростков сохраняет предпочтение при обсуждении проблем. Тем не менее, необходимо укреплять детско-родительские отношения, в комплексе профилактической работы предусмотреть активное вовлечение родителей (возможно, и родственников) в данную деятельность. Из некоторых исследований следует, что в присутствии сверстников подростки намного чаще выбирают рискованные комбинации [2] (рисунок 3).

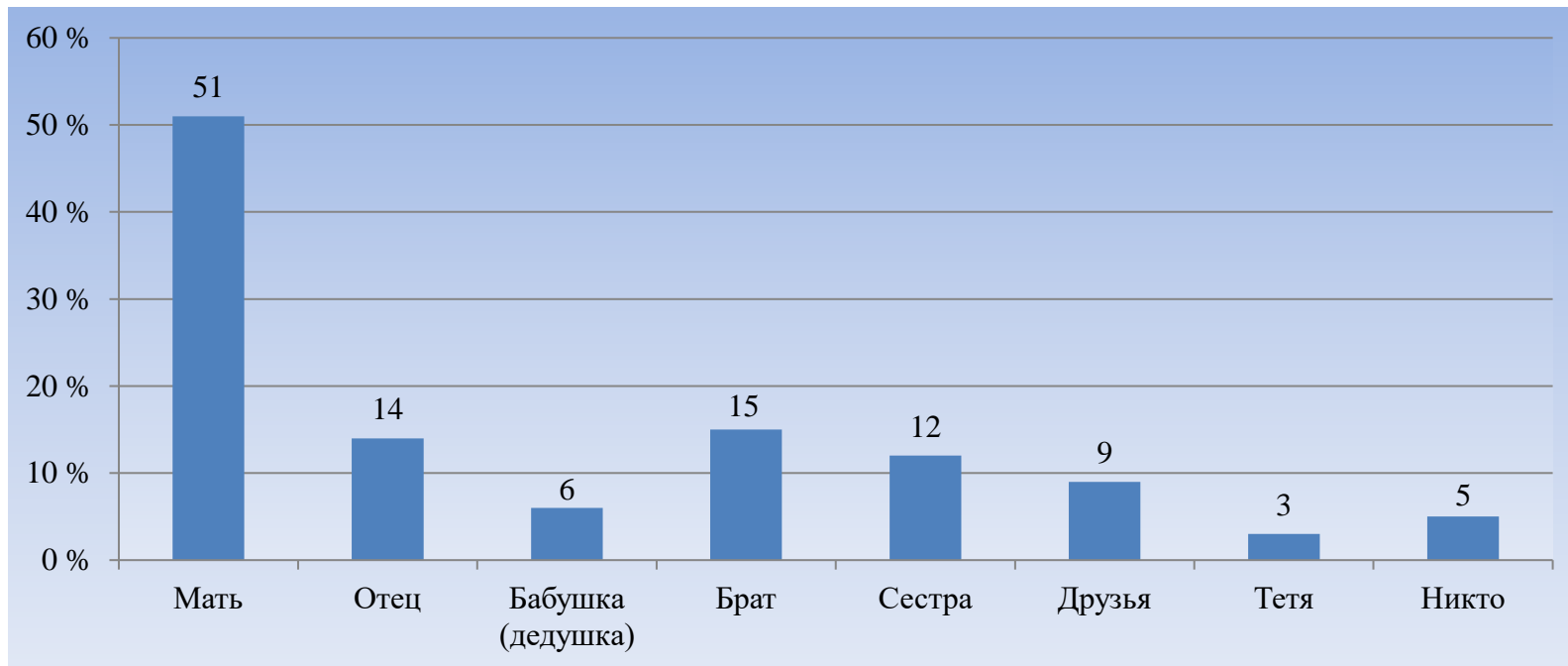


Рисунок 3 — Предпочтения подростков по обсуждению личностных проблем в семье

Figure 3 — Preferences of adolescents for discussing personal problems in the family

Важным показателем в жизни подростков является параметр организации их досугового времени. На четвертый вопрос: «Чем чаще всего занимаетесь в свободное время?» большая часть подростков ответили, что предпочитают слушать музыку — 54 %, 48 % — проводят время с друзьями, 44 % — путешествуют по Интернету, 36 % — смотрят телевизор, 31 % — играют в компьютерные игры. Результаты распределения досугового времени представлены на рисунке 4.

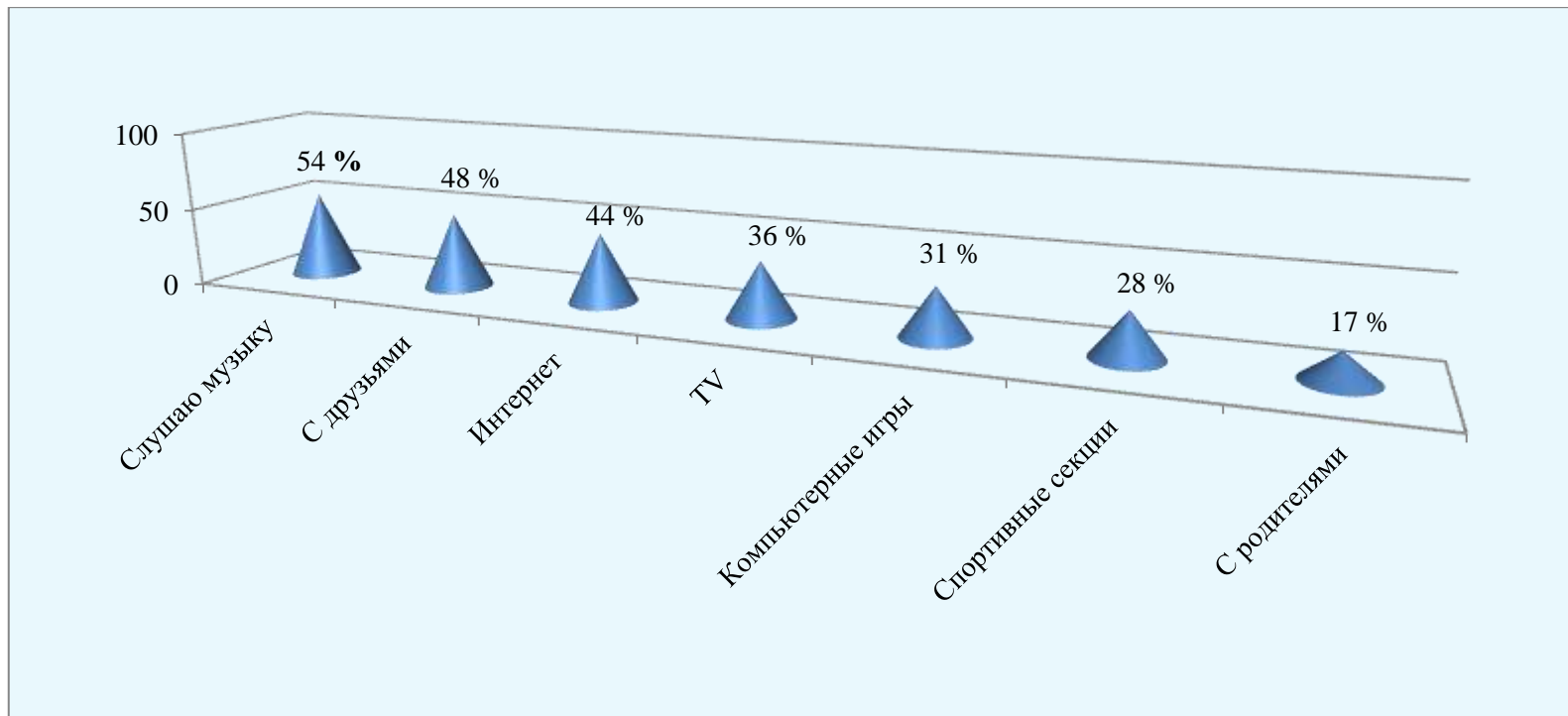


Рисунок 4 — Досуг подростков

Figure 4 — Leisure of teenagers

28 % подростков посещают спортивные секции, при этом 60 % из них отмечают, что занимаются спортом не реже 1 раза в неделю. Занятость спортом уменьшается с возрастом: от 29 % — в 6-ом классе до 19 % — в старших классах.

Достаточно небольшое количество (17 %) проводят время с родителями или другими взрослыми. Возможно, это объясняется тем, что у подростков нет доверительных отношений с родителями и нет заинтересованности в общении с взрослыми, либо потому, что подростки не нуждаются в таком общении, заменяя его более интересным и продуктивным, по их мнению.

Распределение предпочтений подростков по организации их свободного времени, досуга, говорит о необходимости вовлечения ребят и в активную познавательную деятельность, и в дополнительное образование. Лишь у некоторых ребят досуг является организованным, подростки проводят его продуктивно. Мы можем предполагать, что рискованное поведение подростка, разного рода зависимости возникают как раз из-за недостаточного количества альтернатив того, как несовершеннолетний мог бы проводить свое свободное время.

В этой связи мы посчитали необходимым задать вопрос о причинах, по которым подросток мог бы начать курить, употребить алкоголь или попробовать наркотики (вопрос № 5 «По какой причине ты бы мог попробовать курить, алкоголь, другие психоактивные вещества»). На первое место среди причин вышло любопытство — 22 %, чтобы снять внутреннее напряжение, уйти от проблем — 13 %. Следует отметить, что причины, по которым подросток мог бы употреблять различные психоактивные вещества, несколько меняются с возрастом. Так, причины «чтобы продемонстрировать свою смелость»; «из-за проблем с родителями»; «это модно» чаще встречаются у подростков в 6–8-х классах. А такие причины как «из-за проблем в школе, трудностей учебы», «чтобы не отставать от друзей» характерны именно для старших подростков. Результаты представлены на рисунке 5.

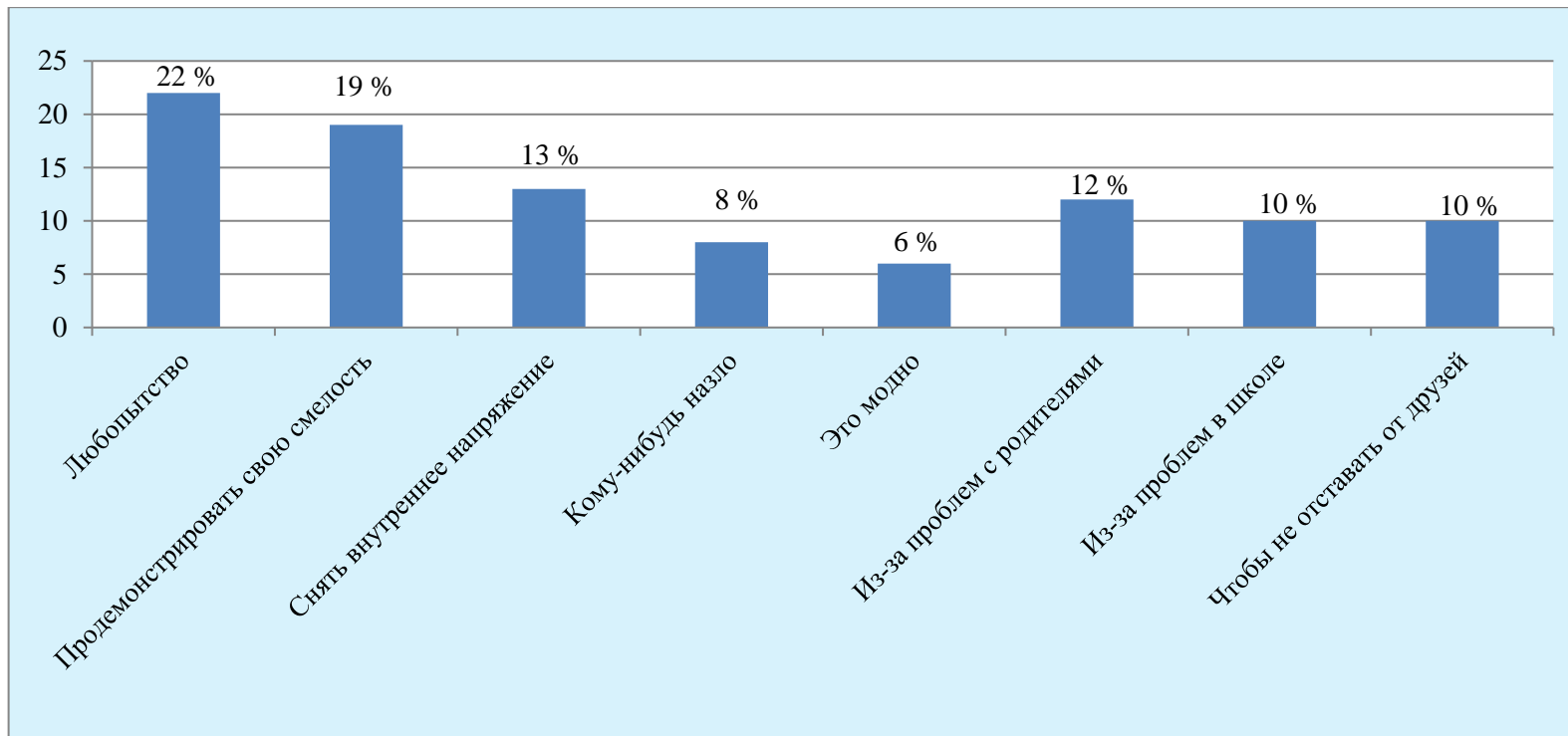


Рисунок 5 — Причины начала употребления психоактивных веществ

Figure 5 — Reasons for starting to use psychoactive substances



На шестой вопрос «Что из перечисленного ты уже пробовал употреблять?» каждый третий ребенок ответил, что пробовал сигареты, пиво, коктейли, вино и другие алкогольные напитки, каждый десятый — курительные смеси.

На седьмой вопрос «Изменится ли твое отношение к знакомому, если он начнет употреблять наркотики?» 30% — затруднились ответить, 48% отметили, что, скорее, изменится. При этом 45 % подростков при этом постараются ему помочь. Это говорит об опасности вовлечения подростка в употребление психоактивных веществ, так как близкое окружение имеет на него значительное влияние.

Таким образом, подтвердилось наше предположение о том, что подростки склонны к рискованному поведению. Владея информацией о возможных причинах начала употребления психоактивных веществ, можно выстраивать эффективную профилактическую работу. К примеру, создавать личностно-развивающую среду в школе, проводить мероприятия по нормализации детско-родительских отношений и т. д.

В восьмом вопросе («Посмотри на перечисленные проблемы современных подростков. По каждой проблеме поставь оценку от 1 до 5, насколько она важна именно для тебя на сегодняшний день») наиболее значимыми проблемами, представленными на следующем рисунке, подростки назвали «отношения между родителями» (57 %); «трудности в учебе» и «отсутствие близких друзей» (по 44%); «одинокость в семье» (39 %); «финансовые затруднения в семье» и «заболевания, передающиеся половым путем» (по 37 %). Треть школьников волнуют проблемы наркомании, эпидемии ВИЧ, СПИДа и отношения с учителями в школе. Заметим, что подросток мог выбрать несколько актуальных для себя проблем. Наименее важными или безразличными среди проблем были выбраны «сексуальные отношения» — 7 %; «безответная любовь» — 11 %; «недовольство собственной внешностью» — 19 %; «отсутствие интересов, хобби» — 18 %. Тем не менее, для части подростков и они являются значимыми. Этому необходимо уделять внимание (рисунок 6).

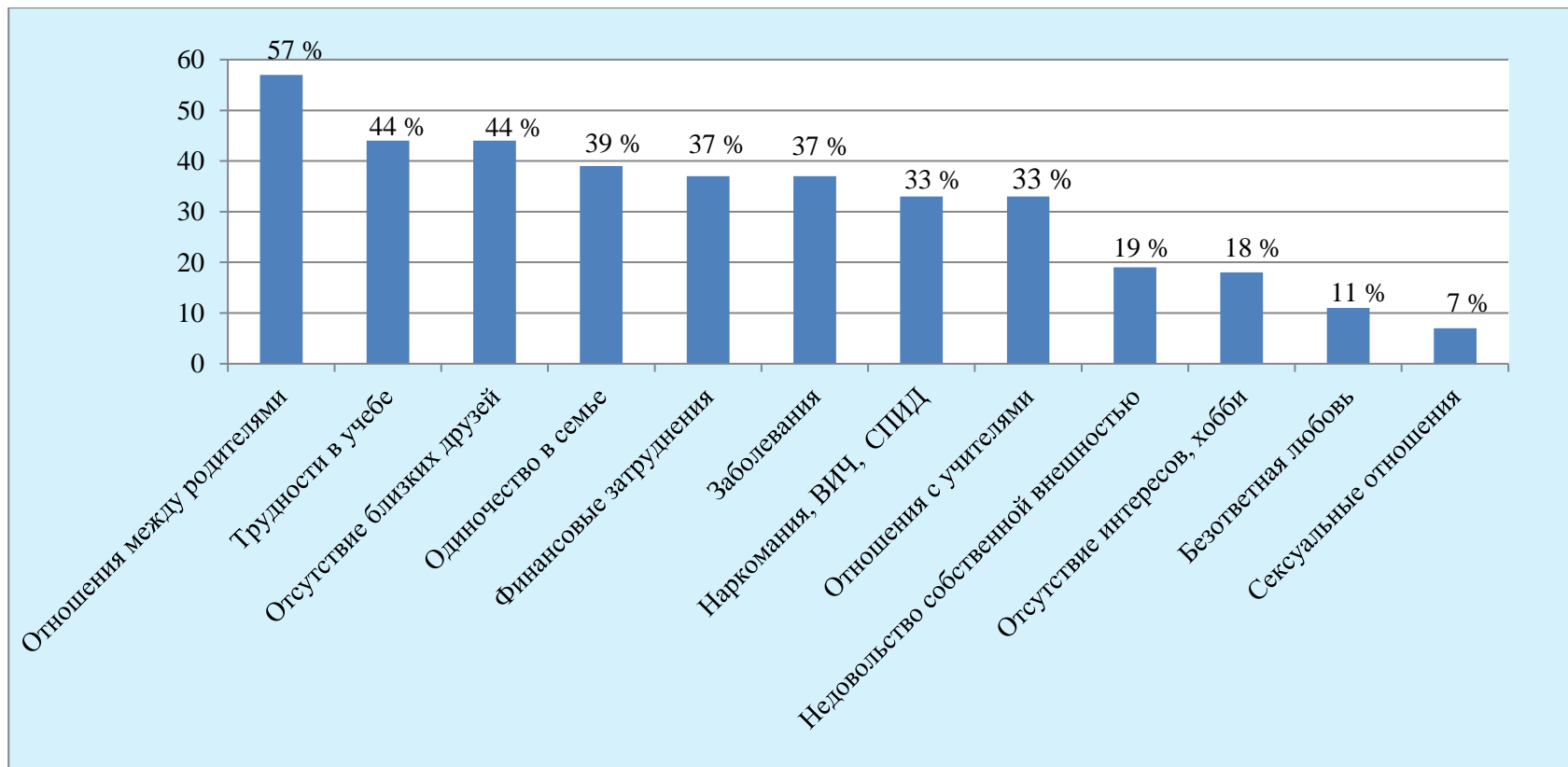


Рисунок 6 — Наиболее значимые для подростков проблемы

Figure 6 — Most significant problems for adolescents

#### 4 Обсуждение (Discussion)

В результате исследования определены основные информационные каналы, благодаря которым подростки получают интересующую их информацию. Описано досуговое время подростков, которое формируется ими, исходя из интересов, предпочтений, возможностей. Также рассмотрено взаимодействие подростков с родителями и другими взрослыми. На основе этих данных в образовательной организации продуманы и реализуются профилактические мероприятия. Представленные проблемы подростков, в частности, их референтной группы, в целом, подтверждают гипотезу о том, что проблема рискованного поведения в подростковой среде является на сегодняшний день чрезвычайно актуальной, а зависимости занимают одно из первых мест среди других проблем современных подростков. Выделена основная причина, по которой подростки могли бы попробовать наркотики, алкоголь или начать курить — это любопытство. Все эти данные подтверждают необходимость проведения комплекса профилактических мероприятий в образовательной организации.

Практическое применение полученных результатов исследования мы видим в совершенствовании образовательно-воспитательного пространства школы. Система профилактики негативных последствий рискованного поведения должна включать мероприятия по снижению воздействия внешних факторов риска, таких как влияние групп, характеризующихся рискованным деструктивным поведением, неблагоприятные социально-бытовые условия, неблагоприятная ситуация в семье. Значительные усилия также необходимо направить на формирование у подростков собственных убеждений и поведенческих практик, согласующихся с ценностями сохранения и укрепления здоровья [1, 126]. При проведении профилактических мероприятий важно наладить сотрудничество между семьёй, школой и молодежными общественными организациями. Необходим широкий охват молодежной аудитории с помощью СМИ [8; 9].

Проведенное исследование положено в основу разработки модели педагогического содействия формированию личностных ко-

пинг-ресурсов школьников. Комплекс мероприятий, направленных на всех участников образовательных отношений, позволяет формировать у обучающихся продуктивные личностные ресурсы, необходимые для успешного преодоления стрессовых ситуаций, решения проблем подростков, профилактики их рискованного поведения. Позволяет обеспечить успешную социализацию и социальную адаптацию обучающихся. Модель включает личностно-ориентационный, личностно-формирующий, личностно-регулятивный этапы. Предусматривает необходимые и достаточные педагогические условия: сформированность мотива педагогического содействия; включенность всех категорий педагогов в деятельность по созданию личностно-развивающей образовательной среды для школьников и активное их взаимодействие с родителями обучающихся; использование различных организационных форм педагогической деятельности.

На наш взгляд, разрешению определенных противоречий в современной педагогике будет способствовать реализация гуманистической функции педагога, а именно – педагогическое содействие формированию личностных копинг-ресурсов ребенка. Образовательное пространство должно быть пронизано воспитательными эффектами. Своевременно сформированные личностные ресурсы помогут каждому обучающемуся успешно преодолевать всевозможные стрессы, связанные с обучением, с возрастными кризисами, с общением в подростковой среде и т. п. помогут ребенку сохранять свое психическое и физическое здоровье.

Педагогический подход в профилактике рискованного поведения подростков позволит любой образовательной организации формировать продуктивные личностные копинг-ресурсы, а профилактическая работа в привычных для подростков условиях будет обладать высоким уровнем воспитательного потенциала. Сотрудничество с семьей повысит эффективность профилактики рискованного поведения.

Планируется продолжение исследования, в частности, изучение состояния проблемы рискованного поведения подростков по-

сле внедрения модели педагогического содействия формированию личностных копинг-ресурсов школьников в условиях общеобразовательной организации.

### **5 Заключение (Conclusion)**

Решение проблемы социальной адаптации школьников в современных условиях является ключевой задачей основного общего образования. Усложнение социальной среды, снижение воспитательного потенциала семьи негативным образом сказываются на процессах социализации и социальной адаптации школьников, поскольку они наиболее подвержены влиянию факторов окружающей среды. Неспособность школьников преодолевать различные стрессовые ситуации является причиной затруднения процессов социальной адаптации. Исследование склонности подростков к рискованному поведению демонстрирует особую значимость роли педагога и семьи в формировании у ребенка способности к успешной социализации. В условиях бесчисленного множества стрессовых факторов пространства, окружающего ребенка, необходимо развивать его способность к преодолению любых негативных воздействий. В связи с этим педагогам необходимо формировать у ребенка, подростка резистентность к стрессу, оказывать педагогическое содействие формированию личностных копинг-ресурсов школьников.

Следующая рекомендация связана с необходимостью вовлечения в профилактическую работу родителей (законных представителей) обучающихся, так как укрепление детско-родительских отношений будет способствовать формированию доверия.

Контролируемое использование информационно-образовательного пространства (вовлечение во всевозможные просветительские интернет-проекты, конкурсы) будет способствовать регуляции каналов получения информации подростками.

Педагогическое содействие формированию личностных копинг-ресурсов школьников в условиях общеобразовательной организации в соответствии с разработанной моделью направлено на развитие интеллектуальных способностей ребенка, формирование

позитивной Я-концепции, ценностно-мотивационной структуры личности, конкретных личностных качеств, свойств (интернального локуса контроля, аффилиации, эмпатии, социальной компетентности), позволит формировать у обучающихся продуктивные личностные ресурсы, необходимые для успешного преодоления стрессовых ситуаций, решения проблем подростков, профилактики их рискованного поведения.

### Библиографический список

1. Фахрадова Л. Н., Разварина И. Н., Смолева Е. О. Рискованное деструктивное поведение подростков и условия его формирования // Проблемы развития территории. 2017. № 1. С. 114–129.
2. Лакреева А. В., Варуха Л. В. Склонность к риску как фактор девиантного поведения подростков // Концепт : научно-методический электронный журнал. 2016. Т. 24. С. 141–146.
3. Левкова Т. В. Личностные ресурсы развития продуктивных копинг-стратегий у студентов вуза // Современные научные исследования и инновации : электронный научно-практический журнал. 2015. № 1. Ч. 3. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2015/01/45521> (дата обращения: 12.02.2021).
4. Крюкова Т. Д. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 2. С. 5–15
5. Левченко В. О. Психологические стратегии совладающего поведения как детерминанта личностной успешности подростков : дис. ... д-ра псих. наук. Ставрополь, 2010. – 238 с.
6. Белинская Е. П. Совладание как социально-психологическая проблема // Психологические исследования : электрон. науч. журн. 2009. № 1 (3). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2009n1-3/54-belinskaya3.html> (дата обращения: 24.02.2021).
7. Ульянова И. В., Попова Т. А. Рискованное поведение подростков как педагогический феномен // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 9-2. С. 343–349.
8. Брюно В. В. Рискованное сексуальное поведение современных подростков в России. Часть I // Социологическая наука и социальная практика. 2018. Т. 6. № 4. С. 117–129. DOI: 10.19181/snsp.2018.6.4.6089.
9. Козлова И. В. Рискованное сексуальное поведение среди потребителей алкоголя в молодёжной среде (социологический анализ) // Социологическая наука и социальная практика. 2018. Т. 6. № 4. С. 130–138. DOI: 10.19181/snsp.2018.6.4.6090.

**O. M. Serysheva<sup>1</sup>, N. P. Shityakova<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0001-9994-7189

Director, Municipal budgetary educational institution

“Secondary School No. 61 in Chelyabinsk”,

Chelyabinsk, Russia.

*Email: olesia.serisheva@mail.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0002-1015-5896

Docent, Professor at the Department of Pedagogy,  
Psychology and subject methods, South-Ural state Humanities-Pedagogical  
University, Chelyabinsk, Russia.  
*E-mail: shityakovanp@cspu.ru*

## **PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PREVENTING RISK BEHAVIOR IN ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF COPING**

### **Abstract**

*Introduction.* The problem of adolescents' propensity to risky behavior and its relationship with their inability to overcome various stressful situations are actualized; provides an overview of the main ideas of modern researchers on the problems of risky behavior of students. Coping is considered as one of the important processes of their social adaptation.

*Materials and methods.* The main research methods are the analysis of scientific literature on the problem of risky behavior in children and adolescents, and a questionnaire survey of students in grades 6-11. When developing the questionnaire, the main factors of risk behavior and risk reduction factors, risk classification were taken into account.

*Results.* Highlighted: the main reason for the beginning of the use of psychoactive substances by adolescents, sources of information of interest to adolescents, preferences of adolescents in the organization of leisure time. Based on the results, a model of pedagogical assistance in the formation of personal coping resources of schoolchildren has been developed, in which all participants in educational relations are represented. The model allows students to form personal coping resources necessary for successfully overcoming stressful situations, solving problems of adolescents, preventing their risky behavior; contributes to their successful socialization and social adaptation.

*Discussion.* The necessity of preventing risky behavior of children and adolescents in the implementation of educational

activities in the context of a general educational organization is substantiated, since the active formation of coping behavior, awareness and understanding of the system of spiritual and moral values occurs precisely in adolescence and early adolescence.

*Conclusion.* The conditions that will contribute to the prevention of risky behavior in adolescents are identified and substantiated. These conditions include: a) the formation of the motive of pedagogical assistance;

a) The involvement of all categories of teachers in the creation of a personality-developing educational environment for schoolchildren and their active interaction with the parents of students;

b) Involvement of children and adolescents in active cognitive activity, in additional education, in socially active activities;

v) Strengthening parent-child relationships;

g) The use of various organizational forms of pedagogical activity, including the promotion of information that helps prevent risky behavior in adolescents, via the Internet, as well as through teachers and families.

**Keywords:** Coping; Coping behavior; Risky behavior of adolescents; Pedagogical assistance; Personal coping resources of schoolchildren.

**Highlights:**

Substantiated the relationship between the risky behavior of adolescents and their inability to overcome various stressful situations;

The results of the study of the causes of possible risky behavior in adolescents are presented. The results of the questionnaire form the basis of the model of pedagogical assistance in the formation of personal coping resources of schoolchildren;

The necessary organizational, psychological and pedagogical conditions for effective prevention of risky behavior in adolescents in the context of a general educational organization have been determined.



## References

1. Fakhradova L.N., Razvarina I.N. & Smoleva E.O. (2017), *Riskovannoye destruktivnoye povedeniye podrostkov i usloviya yego formirovaniya* [Risky destructive behavior of adolescents and the conditions for its formation], *Problemy razvitiya territorii*, 1, 114–129 (In Russian).
2. Lakreyeva A.V. & Varukha L.V. (2016) *Sklonnost' k risku kak faktor deviantnogo povedeniya podrostkov* [Risk appetite as a factor of deviant behavior in adolescents], *Kontsept*, 24, 141–146. (In Russian).
3. Levkova T.V. (2015), *Lichnostnye resursy razvitija produktivnykh koping-strategiy u studentov vuza* [Personal resources for the development of productive coping strategies among university students], *Elektronnyy nauchno-prakticheskiy zhurnal "Sovremennyye nauchnyye issledovaniya i innovatsii"* [Electronic], 1, 3. Available at: <https://web.snauka.ru/issues/2015/01/45521> (Accessed: 12.04.2021). (In Russian).
4. Kryukova, T.D. (2005), *Vozrastnye i krosskul'turnye razlichija v strategiyah sovladajushhego povedeniya* [Age and cross-cultural differences in coping strategies], *Psikhologicheskij zhurnal*, 26, 2, 5–15. (In Russian).
5. Levchenko V.O. (2010), *Psikhologicheskie strategii sovladajushhego povedeniya kak determinanta lichnostnoj uspehnosti podrostkov (dissertatsiya na soiskaniye uchenoy stepeni doktora psikhologicheskikh nauk)* [Psychological strategies of coping behavior as a determinant of adolescents' personal success (Dissertation for the degree of Doctor of Psychology)], Stavropol', 238 p. (In Russian).
6. Belinskaya E.P. (2009), *Sovladanie kak social'no-psikhologicheskaya problema* [Coping as a socio-psychological problem], *Psikhologicheskiye issledovaniya* [Electronic], 1 (3). Available at: <http://psystudy.ru> (Accessed: 24.02.2021). (In Russian).
7. Ulyanova I.V. & Popova T.A. (2016), *Riskovannoe povedenie podrostkov kak pedagogicheskij fenomen* [Risky behavior of adolescents as a pedagogical phenomenon], *Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii*, 9-2, 343–349. (In Russian).
8. Bryuno V.V. (2018), *Riskovannoye seksual'noye povedeniye sovremennykh podrostkov v Rossii. Chast' I* [Risky sexual behavior of modern adolescents in Russia. Part I], *Sotsiologicheskaya nauka i sotsial'naya praktika*, 6, 4, 117–129. DOI: 10.19181/snsp.2018.6.4.6089. (In Russian).
9. Kozlova I.V. (2018), *Riskovannoye seksual'noye povedeniye sredi potrebiteley alkogolya v molodozhnoy srede (sotsiologicheskij analiz)* [Risky sexual behavior among alcohol consumers in the youth environment (sociological analysis)], *Sotsiologicheskaya nauka i sotsial'naya praktika*, 6, 4, 130–138. DOI: 10.19181/snsp.2018.6.4.6090. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2021.162.2.010

УДК 378.4

ББК 74.489

**Л. П. Юздова<sup>1</sup>, А. А. Милютина<sup>2</sup>, К. А. Звягин<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 № 0000-0001-8149-8469

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и методики обучения русскому языку и литературе, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: milyutinaaa@cspu.ru*

<sup>3</sup>ORCID № 0000-0003-2505-1421

Доцент, кандидат педагогических наук, исполняющий обязанности заведующего кафедрой математики, естествознания и методики обучения математике и естествознанию, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: zvyaginka@cspu.ru*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

### **Аннотация**

*Введение.* В связи с необходимостью постоянного совершенствования российского образования для усиления его конкурентно-способности необходимо сформулировать позиции, по которым обучающиеся в первую очередь должны совершенствоваться в получении знаний, приобретении умений, становлении навыков. Это те позиции, которые сегодня наиболее востребованы в обществе. Образование, безусловно, должно соответствовать запросам современного общества. Задача сделать образование современным, отвечающим запросам времени, решается практически постоянно в связи с постоянными изменениями в мире, связанными с новыми открытиями в различных областях и их внедрением. Конкурентно-

способность Российской Федерации в целом зависит от качества образования его граждан. Функциональная грамотность граждан страны способна гарантировать полноценное развитие России.

Понятие «грамотность» в настоящее время понимается как функциональная категория: это способность человека решать поставленные задачи различного уровня. Функциональная грамотность делает человека профессионалом в определенной области, а также позволяет ему быстро ориентироваться в обстановке и в социальном окружении.

Что такое функциональная грамотность? Для чего необходимо обладать функциональной грамотностью? Как сформировать функциональную грамотность студента педагогического вуза? Эти и некоторые другие вопросы авторы статьи попытались решить.

*Материалы и методы.* В ходе работы над темой проанализированы дефиниции понятий **функциональная грамотность, компетенция, компетентность** и другие с целью выявления аспектов их рассмотрения в научной и методической литературе; осуществлена попытка определить пути и особенности формирования функциональной грамотности студентов педагогического вуза. Выявлены проблемы и предложены пути их решения.

*Результаты.* Среди факторов функциональной грамотности студента педагогического вуза, будущего педагога, в качестве основных отметим следующие: умение видеть проблемы, возникающие в учебной деятельности, знание методов и приемов их разрешения, способность решать возникающие проблемы; способность к конструктивному межличностному общению, понимание, как предотвратить конфликт, способность к профилактике конфликтов; знание путей, способов самообразования, способность к постоянному самообразованию для повышения профессионализма; навык владения информационно-коммуникационными технологиями (умение выбирать адекватные информационно-коммуникационные технологии; умение презентовать информацию); способность к самоанализу, корректировке собственного поведения с позиции про-

фессионализма; общая грамотность, в частности лингвистическая, математическая и др.

*Обсуждение.* Современное высшее педагогическое образование ориентировано на формирование и развитие у будущего педагога успешности в профессиональной деятельности. На это ориентированы Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. Среди параметров функциональной грамотности — общая грамотность; информационная грамотность; компьютерная грамотность; коммуникативная грамотность; владение на достаточном уровне иностранным языком; грамотность решения бытовых проблем; грамотность действий в чрезвычайных ситуациях; правовая и общественно-политическая грамотность. Эти позиции начинают формироваться у индивидуума в процессе общего образования, а совершенствуются, выходят на новый, более продвинутый уровень в процессе вузовского образования. В процессе работы над общей грамотностью студент овладевает нормами современного русского литературного языка, умением писать сочинение, изложение, реферат, умением отвечать на вопросы, не испытывая затруднений в построении фразы, подборе слов, написать заявление, заполнить какие-либо бланки, анкеты и т. д. Компьютерная и информационная грамотность предполагает, что студент должен уметь осуществлять поиск информации в интернете, причем поиск как в интернете, так и в фондах библиотеки, средствах массовой информации, используя надежные, авторитетные источники и имена. Особо важна для будущего педагога коммуникативная грамотность: педагог должен уметь работать в команде.

*Заключение.* Функциональную грамотность педагога необходимо формировать в процессе учебной и практической деятельности планомерно и на постоянной основе. В этом случае студент сможет приобрести способность к компетентному действию по решению профессиональных задач, умение использовать приобретенные знания для решения определенных задач в сфере педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** функциональная грамотность; студент; педагогический вуз; компетенция; компетентность.

**Основные положения:**

- определены такие понятия, как «функциональная грамотность», «общая грамотность» и другие;
- описаны основные проблемы формирования функциональной грамотности у студентов;
- представлены предполагаемые методические аспекты формирования функциональной грамотности у студентов педагогического университета.

**1 Введение (Introduction)**

Российское образование стремится стать конкурентоспособным, то есть предоставить обучающимся именно те знания, сформировать те умения, навыки, которые необходимы им в современном мире. Задача сделать образование современным, отвечающим запросам времени решается практически постоянно в связи с постоянными изменениями в мире, связанными с новыми открытиями человечества и их внедрением. На то, чтобы сделать образование конкурентоспособным, эффективным направлен Указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». Бесспорно, что конкурентоспособность Российской Федерации зависит от качества образования его граждан. Функциональная грамотность человека, вышедшего из стен школы, колледжа или вуза, способна гарантировать полноценное развитие России в целом. Повысить функциональную грамотность выпускника возможно через ориентацию образования на формирование умений, навыков (владений), востребованных в современном обществе.

С 2019 года Министерством просвещения Российской Федерации реализуется проект «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся», в результате реализации которого усилилось внимание к формированию способности школьника,

выпускника не только приобретать знания, но и качественно их использовать, формируя умения и приобретая навыки, которые в дальнейшем помогут решить поставленные задачи в различных сферах профессиональной и бытовой деятельности. При разработке проекта использовался опыт, полученный учеными в международных сравнительных исследованиях, и инновационный инструментарий, применяемый в исследовании PISA (PISA — Programme for International Student Assessment) — Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся, причем ученые проводили исследования не только относительно освоения традиционных предметов, в частности чтения, математики, естественных наук, но и относительно умения решать общие проблемы.

Понятие «грамотность» первоначально было значительно уже, чем его наполнение в современной интерпретации, термин обозначал умения читать и писать, конечно, качественно, с учетом определенного уровня владения этими навыками. В настоящее время речь идет не просто о грамотности, а о функциональной грамотности, то есть о некой способности индивидуума быстро и максимально качественно решать поставленные задачи различного уровня. Именно наличие функциональной грамотности у человека позволяет ему вести полноценную профессиональную и личную жизнь, позволяет быстро ориентироваться в обстановке и в социальном окружении. Настоящий профессионал понимает, что «новая парадигма образования базируется на новых знаниях и общепланетарных принципах мышления и состоит в смене приоритетов, когда в центр внимания ставится личность, ее функциональная грамотность, профессионализм» [1, 77].

Основные вопросы, на которые необходимо ответить в процессе размышления по теме, что такое функциональная грамотность, для чего необходимо обладать функциональной грамотностью, как сформировать функциональную грамотность студента педагогического вуза.

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

В процессе работы над темой и написанием статьи решались следующие задачи: проанализированы дефиниции понятий **функциональная грамотность, компетенция, компетентность** и другие с целью выявления аспектов их рассмотрения в научной и методической литературе; осуществлена попытка определить пути и особенности формирования функциональной грамотности студентов педагогического вуза.

Были изучены научные и методические источники, освещающие проблему формирования функциональной грамотности. Сделана выборка параметров, характеризующих наличие функциональной грамотности, систематизированы характеристики функциональной грамотности по важности.

### 3 Результаты (Results)

Функциональная грамотность на современном этапе образования рассматривается в рамках компетентностного подхода. Компетенция и компетентность — связанные друг с другом понятия: компетенция — совокупность качеств личности (знаний, умений, навыков или владений, способов деятельности), необходимых для оперирования с определенными предметами, для эффективной продуктивной деятельности по отношению к ним, а компетентность — это способность применять знания, умения, личностные качества и опыт для успешной деятельности в определенной области.

Среди факторов функциональной грамотности студента педагогического вуза, будущего педагога, в качестве основных отметим следующие:

- умение видеть проблемы, возникающие в учебной деятельности, знание методов и приемов их разрешения, способность решать возникающие проблемы;
- способность к конструктивному межличностному общению, понимание, как предотвратить конфликт, способность к профилактике конфликтов;
- знание путей, способов самообразования, способность к постоянному самообразованию для повышения профессионализма;

- навык владения информационно-коммуникационными технологиями (умение выбирать адекватные информационно-коммуникационные технологии; умение представлять информацию);
- способность к самоанализу, корректировке собственного поведения с позиции профессионализма;
- общая грамотность, в частности лингвистическая, математическая и др.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Современное высшее образование, в том числе и педагогическое, ориентировано на формирование и развитие у будущего специалиста успешности в профессиональной деятельности. В обществе всегда существуют определенные противоречия, благодаря наличию и устранению которых оно и развивается. Рассуждая о функциональной грамотности, отметим существующее в настоящее время противоречие между постоянно растущими требованиями социума к качеству и уровню образования специалиста и пока еще недостаточным вниманием к развитию функциональной грамотности студентов, в том числе педагогических вузов, между необходимостью повышения уровня функциональной грамотности будущего специалиста и недостаточной разработанностью приемов и методов ее формирования и развития. Ученые уже задаются вопросом: как на должном уровне сформировать функциональную грамотность студентов педагогического вуза в современных условиях? Необходимо найти и применить способы развития функциональной грамотности студентов педагогического вуза в современных условиях. Попытка сделать это была предпринята в условиях дистанционного обучения. Однако практика показала инфантильность, неготовность, неумение многих студентов педагогического вуза находить и использовать информацию самостоятельно (именно в педагогическом вузе мы осуществляли мониторинг процесса образования дистанционно с позиции сформированности функциональной грамотности). Проблемность была обнаружена уже в ведении деловой переписки, в оформлении работ, в ходе проверки истинности полученной студентами ин-



формации. Нередко студенческие работы были идентичны, причиной этому стал факт использования поверхностных единичных работ из интернета. Итак, требуется выявить, в чем специфика функциональной грамотности студентов педагогического вуза, определить и проверить на практике приемы и методы формирования функциональной грамотности студентов педагогического вуза, оценить ее с помощью заложенных в документах нормативов. Для оценки функциональной грамотности будущих педагогов необходимо выработать шкалу оценивания, недостаточно просто указать, что грамотность сформирована или не сформирована, «для оценки такого сложного, многомерного и поэтапно формируемого результата образования, как функциональная грамотность, бинарная шкала представляется недостаточной» [2, 6]. Очевидно, необходимо разработать уровневую шкалу сформированности функциональной грамотности студентов, используя понятия «критический, удовлетворительный, достаточный, продвинутый, оптимальный» уровни [2, 6].

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования ориентированы на формирование креативного мышления и функциональной грамотности студентов, а учебные программы — на совершенствование сформированных навыков, умений, без которых сложно функционировать в современном общественном пространстве. Внедрение цифровых технологий в образование вскоре заставит еще раз «пересмотреть учебные планы и интегрировать концептуальные и актуальные инновации. Новые учебные планы должны предусматривать не только обязательную передачу фактов, но и сосредоточиться на достижении студентами определенных целей, а именно: развитие творческого потенциала, воображения, навыков командной работы независимо от местоположения членов команды» [3, 154]. А пока нередко мы отстаем от реалий времени, «мы проектируем будущее, используя сценарии вчерашнего дня и ошибочно предполагая, что завтра все будет в точности как сегодня» [4, 66].

Необходимо назвать параметры, по которым можно оценивать сформированность функциональной грамотности индивидуума в целом: общая грамотность; информационная грамотность; компьютерная грамотность; коммуникативная грамотность; владение на достаточном уровне иностранным языком; грамотность решения бытовых проблем; грамотность действий в чрезвычайных ситуациях; правовая и общественно-политическая грамотность. Эти позиции начинают формироваться у индивидуума в процессе общего образования, а совершенствуются, выходят на новый, более продвинутый уровень в процессе вузовского образования. Работая над формированием общей грамотности, студент под контролем преподавателя и самостоятельно овладевает нормами современного русского литературного языка, умением написать сочинение, изложение, реферат, умением отвечать на вопросы, не испытывая затруднений в построении фразы, подборе слов, написать заявление, заполнить какие-либо бланки, анкеты и т. д. Это лишь малый сегмент того, чем должен овладеть студент. Компьютерная и информационная грамотность предполагает, что студент должен уметь осуществлять поиск информации в интернете, причем качественный поиск как в интернете, так и в фондах библиотеки, средствах массовой информации, используя надежные, авторитетные источники и имена. Особо важна для будущего педагога коммуникативная грамотность: педагог должен уметь работать в команде, находить общий язык с другими членами социума. Ученые рассматривают и другие виды функциональной грамотности. Их формированию уделяется внимание на различных предметах, преподаваемых в вузе, в частности, речь может идти о формировании правовой грамотности, знания в этой области позволят студентам «в дальнейшем избежать значительного количества ошибок в своей профессиональной деятельности и организовать свою работу в четком соответствии с нормами действующего права» [5, 282].

На формирование функциональной грамотности студентов педагогического вуза, безусловно, влияют содержание образования

(образовательные стандарты, учебные программы); формы и методы обучения; система диагностики и оценки учебных достижений обучающихся.

Необходимо понимать и помнить, что функциональная грамотность, «профессиональные компетентности и универсальное мышление, позволяющее в дальнейшем достигнуть успеха в профессиональной деятельности» формируются исключительно «в процессе решения практико-ориентированных задач» [6, 17].

Следует отметить и изменившуюся роль преподавателя вуза: «преподаватель вуза из транслятора информации становится наставником и навигатором в образовательном процессе» [7, 86].

Отметим также, что в процессе получения и реализации профессии педагога немаловажным аспектом при формировании функциональной грамотности является работа с текстом. Именно работа с текстом позволяет, помимо решения лингвистических задач (орфографических, грамматических и т. д.), формировать такие умения, как умение находить информацию, учить интерпретировать текст, оценивать. Отметим, что далеко не все студенты, приходя в вуз, умеют работать с текстом. Многие затрудняются выявить проблему текста, основную идею. Формирование функциональной грамотности — это непростой процесс, который требует от преподавателя использования современных форм и методов обучения. Применяя эти формы и методы, мы сможем воспитать инициативную, самостоятельно, творчески мыслящую личность.

В процессе работы над темой мы осуществили попытку сформировать общую лингвистическую и математическую функциональную грамотность. На протяжении двух лет нами проводилась целенаправленная работа в этом направлении. В итоге мы вынуждены отметить сложность формирования функциональной грамотности в части приобретения студентами стойких навыков, владение определенными умениями даже к концу второго года эксперимента было несовершенным более чем у половины студентов второго курса педагогического вуза. И если остановить работу по формированию

функциональной грамотности, то, очевидно, и к концу обучения в вузе будет примерно та же картина.

### **5 Заключение (Conclusion)**

Безусловно, что функциональную грамотность педагога необходимо вырабатывать в процессе учебной и практической деятельности обучающегося и специалиста планомерно и на постоянной основе. Только в этом случае студент может приобрести способность к компетентному действию по решению профессиональных задач, умение использовать приобретенные знания для решения определенных задач в сфере педагогической деятельности. В нашем быстро меняющемся мире «функциональная грамотность становится одним из основных факторов, способствующих активному участию людей в социальной, культурной, политической и экономической деятельности, а также обучению на протяжении всей жизни» [8, 79].

Формирование функциональной грамотности — процесс, способствующий профессионально-личностному развитию будущего педагога, а «в содержательно-смысловых контекстах современной образовательной парадигмы категория саморазвития выступает одним из базовых и системообразующих условий компетентностного становления личности» [9, 66]. В педагогическом вузе выстраиваем управление профессиональным развитием и саморазвитием студента, будущего педагога, это «является индикатором объективного разрешения проблемных ситуаций, снижения риска профессиональной стагнации, а также успешной реализации социально-профессиональных проектов» [10, 10].

### **Библиографический список**

1. Нажикенова Г. Б., Исмуратова Ж. И. Функциональная грамотность педагога XIX века // Актуальные научные исследования в современном мире. 2017. № 4-1 (24). С. 77–88.
2. Блинов В. И., Рыкова Е. А., Сергеев И. С. Проблема формирования функциональной грамотности студентов профессиональных образовательных организаций: методологический подход // Среднее профессиональное образование. 2019. № 8. С. 3–9.
3. Иконникова Г. Ю., Лисовская Н. Б., Тужикова Е. С. Проблема цифровизации в современном образовании (на примере РГПУ им. А. И. Герцена) // Психология

человека в образовании. 2020. Т. 2. № 2. С. 150–156.

4. Неборский Е. В. Сегодняшнее завтра: глобальные риски как фактор трансформации высшего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1. № 4 (69). С. 62–74.

5. Цомаева З. Т. Особенности формирования правовой грамотности у студентов педагогических образовательных учреждений // Вопросы педагогики. 2019. № 12-1. С. 278–283.

6. Антонова Н. А., Шефер О. Р., Лебедева Т. Н. Готовность учителей к организации формирования читательской грамотности // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 7. С. 7–23.

7. Шаухалова Р. А. Сущность и структура цифровой культуры студентов университета // Наука и инновации в современном мире : сборник научных статей / научный редактор А. Х. Цечоева. Москва, 2020. С. 86–90.

8. Жаналина Л. Е. Развитие функциональной грамотности на уроках русского языка // Педагогическая наука и практика. 2019. № 1 (23). С. 78–81.

9. Белоновская И. Д., Вялых В. В., Неволлина В. В. Грамотность как ресурс профессионального саморазвития личности студента медицинского вуза // Казанская наука. 2017. № 2. С. 66–68.

10. Неволлина В. В., Воробьев В. К., Белоновская И. Д. Актуальные проблемы управления профессиональным саморазвитием студента вуза // Современные проблемы науки и образования : сетевое издание. 2019. № 2. С. 10–17. DOI: 10.17513/spno.28620. – ISSN 2070-7428.

**L. P. Yuzdova<sup>1</sup>, A. A. Milyutina<sup>2</sup>, K. A. Zvyagin<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0001-5309-3835

Professor (Full), Doctor of Philological Sciences,  
Professor at 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: uzdovalp@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0001-8149-8469

Candidate of Pedagogic Sciences,  
Associate Professor at 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: milyutinaaa@cspu.ru*

<sup>3</sup>ORCID No. 0000-0003-2505-1421

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,  
Acting Head of the Department of Mathematics,  
Natural Science and Methods of Teaching Mathematics and Natural Science,  
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: zvyaginka@cspu.ru*

## FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS

### Abstract

*Introduction.* In connection with the need for constant improvement of Russian education in order to enhance its competitiveness, it is necessary to formulate positions according to which students, first of all, should improve in acquiring knowledge, acquiring skills, and developing skills. These are the positions that are most in demand in society today. Education, of course, must meet the needs of modern society. The task of making education modern, meeting the demands of the time, is being solved almost constantly in connection with the constant changes in the world associated with new discoveries in various fields and their implementation. The competitiveness of the Russian Federation as a whole depends on the quality of education of its citizens. The functional literacy of the country's citizens is capable of guaranteeing the full development of Russia.

The concept of “literacy” is currently understood as a functional category: it is a person's ability to solve assigned tasks at various levels. Functional literacy makes a person a professional in a particular field, and also allows him to quickly navigate in an environment and in a social environment.

What is functional literacy? Why is functional literacy necessary? How to form functional literacy of a student of a pedagogical university? The authors of the article tried to solve these and some other questions.

*Materials and methods.* In the course of work on the topic, the definitions of the concepts of functional literacy, competence, competence and others were analyzed in order to identify aspects of their consideration in scientific and methodological literature; an attempt was made to determine the ways and features of the formation of functional literacy of students of a pedagogical university. The problems are identified and the ways of their solution are offered.

*Results.* Among the factors of functional literacy of a student of a pedagogical university, a future teacher, we note the following as the main ones: the ability to see problems arising in educational activities, knowledge of methods and techniques for their resolution, the ability to solve emerging problems; the ability for constructive interpersonal communication, understanding how to prevent conflict, the ability to prevent conflicts; knowledge of the ways, methods of self-education, the ability to continuous self-education to improve professionalism; the skill of mastering information and communication technologies (the ability to choose adequate information and communication technologies; the ability to present information in a presentation); the ability to self-analyze, to correct their own behavior from the standpoint of professionalism; general literacy, in particular linguistic, mathematical and other.

*Discussion.* Modern higher pedagogical education is focused on the formation and development of the future teacher's success in professional activity. This is the focus of the Federal State Educational Standards of Higher Education. Among the parameters of functional literacy are general literacy; information literacy; computer literacy; communication literacy; proficiency in a foreign language at a sufficient level; literacy in solving everyday problems; literacy of actions in emergency situations; legal and socio-political literacy. These positions begin to form in the individual in the process of general education, and they improve, go to a new, more advanced level in the process of higher education. In the process of working on general literacy, the student masters the norms of the modern Russian literary language, the ability to write an essay, presentation, essay, the ability to answer questions without experiencing difficulties in constructing a phrase, choosing words, writing an application, filling out any forms, questionnaires and other.

Computer and information literacy assumes that the student must be able to search for information on the Internet, and

search both on the Internet and in the library funds, the media, using reliable, authoritative sources and names. Communication literacy is especially important for the future teacher: the teacher must be able to work in a team.

*Conclusion.* The functional literacy of a teacher must be formed in the process of educational and practical activities in a systematic and ongoing manner. In this case, the student will be able to acquire the ability for competent action to solve professional problems, the ability to use the acquired knowledge to solve certain problems in the field of pedagogical activity.

**Keywords:** Functional literacy; Student; Pedagogical university; Competence; Competence.

**Highlights:**

Definitions of such concepts as "functional literacy", "general literacy" and others;

The main problems of the formation of functional literacy among students are described;

The proposed methodological aspects of the formation of functional literacy among students of the pedagogical university are presented.

**References**

1. Nazhikenova G.B. & Ismuratova Zh.I. (2017), *Funktsional'naya gramotnost' pedagoga 21 veka* [Functional literacy of the teacher of the 21st century], *Aktual'nyye nauchnyye issledovaniya v sovremennom mire*, 4-1 (24), 77–88. (In Russian).

2. Blinov V.I., Rykova Ye.A. & Sergeev I.S. (2019), *Problema formirovaniya funktsional'noy gramotnosti studentov professional'nykh obrazovatel'nykh organizatsiy: metodologicheskiy podkhod* [The problem of the formation of functional literacy of students of professional educational organizations: a methodological approach], *Sredneye professional'noye obrazovaniye*, 8, 3–9. (In Russian).

3. Ikonnikova G.Yu., Lisovskaya N.B. & Tuzhikova Ye.S. (2020), *Problema tsifrovizatsii v sovremennom obrazovanii (na primere Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gertsena)* [The problem of digitalization in modern education (on the example of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen)], *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii*, 2, 2, 150–156. (In Russian).



4. Neborsky E.V. (2020), *Segodnyashneye zavtra: global'nyye riski kak faktor transformatsii vysshego obrazovaniya* [Today's tomorrow: global risks as a factor in the transformation of higher education], *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 1, 4 (69), 62–74. (In Russian).

5. Tsomaeva Z.T. (2019), *Osobennosti formirovaniya pravovoy gramotnosti u studentov pedagogicheskikh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy* [Features of the formation of legal literacy among students of pedagogical educational institutions], *Voprosy pedagogiki*, 12-1, 278–283. (In Russian).

6. Antonova N.A., Shefer O.R. & Lebedeva T.N. (2019), *Gotovnost' uchiteley k organizatsii formirovaniya chitatel'skoy gramotnosti* [Readiness of teachers to organize the formation of reading literacy], *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*, 7, 7–23. (In Russian).

7. Shaukhalova R.A., Scientific Edr. Tsechoyeva A.Kh. (2020), *Sushchnost' i struktura tsifrovoy kul'tury studentov universiteta* [The essence and structure of digital culture of university students], *Sbornik nauchnykh statey "Nauka i innovatsii v sovremennom mire"* [A Collection of scientific articles "Science and innovation in the modern world"], Moscow, pp. 86–90. (In Russian).

8. Zhanalina L.Ye. (2019), *Razvitiye funktsional'noy gramotnosti na urokakh russkogo yazyka* [Development of functional literacy in Russian language lessons], *Pedagogicheskaya nauka i praktika*, 1 (23), 78–81. (In Russian).

9. Belonovskaya I.D., Vyalykh V.V. & Nevolina V.V. (2017), *Gramotnost' kak resurs professional'nogo samorazvitiya lichnosti studenta meditsinskogo vuza* [Literacy as a resource for professional self-development of the personality of a student of a medical university], *Kazanskaya nauka*, 2, 66–68. (In Russian).

10. Nevolina V.V., Vorob'yev V.K. & Belonovskaya I.D. (2019), *Aktual'nyye problemy upravleniya professional'nym samorazvitiyem studenta vuza* [Actual problems of management of professional self-development of a university student], *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* [Electronic], 2, 10–17. DOI: 10.17513/spno.28620. ISSN 2070-7428. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2021.162.2.011

УДК 37.032 : 373.24

ББК 74.14

**Е. Н. Бехтерева<sup>1</sup>, Е. Б. Быстрой<sup>2</sup>, Б. А. Артеменко<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0001-9164-2794

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.  
*E-mail: bekhterevaen@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0001-5976-3465

Профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой немецкого языка и методики обучения немецкому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.  
*E-mail: bistraieb@cspu.ru*

<sup>3</sup>ORCID № 0000-0001-8101-4401

доцент, кандидат биологических наук, заведующий кафедрой теории, методики и менеджмента дошкольного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.  
*E-mail: artemenkoba@cspu.ru*

## **ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНО-ЗНАЧИМОЕ КАЧЕСТВО РЕБЁНКА**

### **Аннотация**

*Введение.* На современном этапе социально-политического развития российского общества актуальной является проблема воспитания активной, инициативной, самостоятельной и ответственной личности, данные качества которой делают возможным ее жизнедеятельность в современном социуме. Начинать процесс воспитания необходимо уже с дошкольного возраста, так как дети активно ассимилируют социально-педагогическое воздействие взрослых.

В статье представлены результаты работы по формированию ответственности у детей старшего дошкольного возраста в образова-

тельном процессе дошкольной образовательной организации.

*Материалы и методы.* Основными методами исследования являются эмпирические (беседа, интервьюирование, анкетирование, тестирование), интерпретационные (количественного и качественного анализа, методы математической обработки данных).

В исследовании участвовали 376 детей, 28 педагогов дошкольных образовательных организаций г. Челябинск.

*Результаты.* Процесс формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста осуществлялся в три этапа: формирование представлений и мотивации выполняемой деятельности; становление практических навыков ответственного поведения; осознанное самостоятельное использование накопленного опыта ответственного поведения в процессе собственной деятельности. Авторы детализировали используемые в процессе экспериментальной работы педагогические технологии: создание проблемных ситуаций, построение задачи из проблемы, технология «Неоконченный рассказ» и др.

Внедрение разработанных педагогических технологий в практику дошкольных образовательных организаций позволит педагогам-практикам в значительной мере повысить уровень сформированности ответственности детей старшего дошкольного возраста.

*Обсуждение.* Проведенная авторами диагностика уровня сформированности ответственности детей старшего дошкольного возраста согласно разработанным критериям и показателям продемонстрировала значительное увеличение количества дошкольников, находящихся на инициативно-ответственном и исполнительно-ответственном уровнях.

*Заключение.* Результаты проведенного педагогического эксперимента позволили сделать вывод о том, что в процессе применения педагогических технологий формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста, происходящего в три этапа, повысился уровень сформированности ответственности как личностно-значимого качества.

**Ключевые слова:** дошкольная образовательная организация; дети дошкольного возраста; педагогические технологии; формирование ответственности; воспитание личности.

**Основные положения:**

– разработаны основные этапы формирования ответственности детей старшего дошкольного возраста;

– разработаны и апробированы педагогические технологии формирования вышеназванного качества.

**1 Введение (Introduction)**

В силу бурного развития социально-политических институтов сегодня востребована личность, равнодушная к происходящим изменениям, готовая активно участвовать в них, проявляя инициативность и ответственность за принимаемые решения.

Воспитывать такую личность необходимо начинать с дошкольного возраста. Дж. Локк справедливо отмечал, что личность ребенка является чистой доской “*tabula rasa*”, на которой воспитатель напишет вехи его развития. В этой связи дошкольный возраст является наиболее сензитивным для восприятия воспитательных воздействий.

Ребенка дошкольного возраста необходимо научить воспринимать свое собственное «Я», коммуницировать с разными категориями коммуникантов, независимо от их возраста и социальной принадлежности. Важным представляется формирование у ребенка данного возраста умения ответственно выбирать линию собственного поведения и адекватно оценивать его результаты и значимость принятого решения не только для себя, но и для окружающих людей [1].

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО) одной из основных задач является объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества [2].

Несмотря на то, что проблема формирования ответственности как одного из важнейших качеств личности стала предметом научных изысканий отечественных (Л. И. Божович [3], З. Н. Борисова [4], Ф. С. Газизова, Г. Г. Бадретдинова [5], В. А. Горбачева [6], Л. И. Дементий, О. Ю. Гроголева [7; 8], Н. Е. Жданова [9], В. С. Мухина [10] и др.) и зарубежных ученых (R.Coles [11], M. Hoffman [12], L. Kohlberg [13; 14], J. Piaget [15], J. B. Rotter [16], и др.) вопрос о воспитании данного качества у детей дошкольного возраста исследован не в должной мере. Исследования З. Н. Борисовой [4], В. А. Горбачевой [6], В. С. Мухиной [10] и др. показывают, что дети старшего дошкольного возраста наиболее сензитивны к процессу воспитания у них ответственности, что еще раз акцентирует значимость создания и внедрения педагогических технологий в образовательный процесс дошкольной образовательной организации.

В этой связи необходима разработка содержания педагогических воздействий с целью формирования у детей старшего дошкольного возраста ответственности и методического инструментария его реализации.

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

Для реализации целей исследования была проведена диагностика уровня сформированности ответственности у детей старшего дошкольного возраста. В исследовании участвовали 376 детей, 28 педагогов дошкольных образовательных организаций г. Челябинск.

Были использованы группы методов: эмпирические (беседа, интервьюирование, анкетирование, тестирование), интерпретационные (количественного и качественного анализа, методы математической обработки данных).

В исследовании были применены следующие методики:

1. Методика М. В. Матюхиной, С. Г. Яриковой «Оценка личной ответственности» [17];
2. Модифицированный вариант шкалы оценки личностных качеств Т. В. Дембо (1962), дополненная С. Я. Рубинштейн (1970) [18].

### 3 Результаты (Results)

С целью формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста мы разработали педагогические технологии и модифицировали уже имеющиеся.

В современной педагогической науке взгляды ученых на понимание педагогических технологий неоднозначны. Например, в своих работах Н. Е. Щуркова, раскрывая содержание данной дефиниции, трактует ее как «естественный набор различных приемов педагогического воздействия как естественного и гармоничного поведения педагога в контексте современной культуры на уровне его высокой духовности и психолого-педагогического понимания ситуации» [19].

В то же время А. Я. Найн под педагогической технологией понимает «способ получения положительных результатов, заданного нормами обучающих или формирующих программ, в условиях, адекватных целям образования». С его точки зрения технология — это единство цели, средства и результата, представленного в процессе [20].

По мнению Г. К. Селевко, педагогическая технология – это конкретное, научно обоснованное, специальным образом организованное обучение, воспитание и развитие личности [21].

Г. Е. Муравьева детерминирует технологию как комплекс методов, которые способствуют изменению каких-либо качеств и характеристик объекта воспитания. Она акцентирует мысль о том, что под воздействием педагогической технологии у личности развиваются способности, расширяется мировоззренческий кругозор, формируются ценностные установки и ориентиры, позволяющие ей существовать в условиях современных реалий [22].

Резюмируя различные точки зрения исследователей на предмет характерологических особенностей педагогической технологии, мы отмечаем их следующие особенности:

– обозначение перспектив развития образовательного процесса в определенном необходимом русле;

– гарантирование в процессе применения педагогической технологии достижения обучающимися одинакового уровня сформированности умений, качеств личности, компетенций;

– возможность широкого применения разработанной педагогической технологии в процессе обучения и воспитания различных категорий населения.

Рассмотрим более подробно этапы формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста с применением различных педагогических технологий:

I этап. Формирование представлений и мотивации выполняемой деятельности.

В процессе реализации данного этапа преобладали прямые указания и рекомендации педагога по поводу реализации определенных действий воспитуемых. Кроме того, педагоги проводили беседы, целью которых было знакомство детей с ценностно-нравственными ориентирами социума на основе использования, как реальных ситуаций, так и персонажей литературных произведений.

В процессе формирования ответственности у детей активно применялись игры, целью которых было развитие перцептивных способностей в процессе коммуникации с другими людьми; развитие эмоциональной сенсильности; развитие средств невербалики; развитие разнообразных способов вербального общения; овладение речевыми клише в социально-обусловленных ситуациях общения.

Нами активно использовались известные произведения художественной литературы, в которых рассматривались вопросы морального выбора в проблемных ситуациях коммуникации персонажей. Данная работа способствовала формированию у детей старшего дошкольного возраста представлений об ответственности и мотивации ответственного поведения.

Нами использовались известные произведения для детей таких авторов, как А. С. Пушкин, Д. Мамин-Сибиряк, П. Бажов, Г. Х. Андерсен, Р. Киплинг, Л. Толстой, В. Драгунский, Н. Носов, В. Осеева, К. Паустовский, Д. Хармс, К. Чуковский, А. Барто и др.

В процессе прослушивания рассказа В. Осеевой «Просто старушка», фабула которого заключалась в том, что мальчик, идущий вместе с девочкой, помог старушке, поскользнувшейся на улице, что вызвало у девочки откровенное любопытство по поводу того, являлась ли старушка бабушкой, мамой либо тетей данному мальчику. В группе мы обсудили с детьми вопрос о том, как бы поступила девочка на месте мальчика и какими бы мотивами она при этом руководствовалась. Педагог настраивает в процессе обсуждения детей на то, что было бы очень хорошо, если бы дети коллегиально помогли старушке.

Подобного рода беседы позволяют педагогу глубже проникнуть во внутренний мир детей, узнавая при этом эмоциональные струны их внутреннего мира.

В процессе проведения этических бесед, характеризуя нравственные качества героев рассказов и сказок, педагог направил внимание детей к вопросу: «Из какой сказки герой?». Дети с помощью педагога характеризовали героев, например, Мальвину как скромную, добрую и ответственную девочку. Они критически рассматривали такие персонажи, как Буратино, Незнайка, отмечая при этом отсутствие у них чувства ответственности, трудолюбия и дисциплинированности.

Педагоги проводили с детьми беседы, касающиеся проблем вежливости, выбора позитивной линии поведения в общении со сверстниками и взрослыми, добрых поступков и желания сделать что-либо хорошее своим близким.

II этап. Становление практических навыков проявления ответственного поведения.

Данный процесс был сопряжен с проведением дискуссий по поводу проблем нравственного выбора в ситуациях межличностного общения, с организацией сюжетно-дидактических симуляций и использованием методов педагогического стимулирования. Решая проблемные ситуации, дети глубже проникали в эмоционально-нравственную канву общения со сверстниками и взрослыми. Педа-



гонами использовались две модели проблемных ситуаций, одна из которых была взята из реальной жизни детей, а вторая — из литературных произведений. Проблемные ситуации в рамках первой модели строились на основе дидактической диады: «Было. Стало». Дети должны были высказать свое собственное суждение по поводу того, как бы они повели себя в данной ситуации, отмечая при этом негативные и позитивные стороны поведения ее участников.

Приведем пример: дети играли с игрушками. Ваня случайно сломал машинку, это видел Петя. Ваня, боясь негативной реакции воспитателя, попросил Петю не говорить о случившемся. Перед Петей стояла дилемма, нужно ли сообщать педагогу о произошедшем. Дошкольники были вовлечены, таким образом, в дискуссию о правдивости, мере ответственности за случившееся, о правильности нравственного выбора.

Педагоги анализировали высказывания детей, констатируя факты личной заинтересованности в изменении ситуации, проявления сочувствия, солидарности с действиями героев ситуаций.

Квинтэссенцией второй модели было также рассмотрение проблемной ситуации, возникшей между персонажами литературного произведения. Так, анализируя поведение мальчика в рассказе «Косточка» Л. Н. Толстого, дети стояли перед нравственным выбором: одобрить поведение Вани, который съел сливы, сочувствуя ему в силу того, что он испытывал чувство страха по поводу признания в содеянном, либо осудить его действия. Таким образом, дети были должны адекватно оценить поведение мальчика и его чувство ответственности за поступок.

Для реализации описанных моделей была создана картотека проблемных ситуаций, в состав которой вошли ситуации из реальной жизни дошкольной образовательной организации. Они способствуют формированию у детей старшего дошкольного возраста такого нравственного качества, как ответственность.

Нами использовалась также технология «Неоконченные рассказы». Данная технология предполагает наличие двух групп рассказов.

После прослушивания рассказов первой группы дети должны были описать внутреннее состояние героя, спрогнозировать его последующие действия, например, используются рассказы Н. Носова «Карасик», «Огурцы», «Приключения Незнайки», А. Барто «Помощница» и др.

Вторая группа рассказов ставила ребенка перед выбором: «за» и «против». Данная группа рассказов составляется самим педагогом, брать сюжеты можно из реальной жизни дошкольной образовательной организации.

Например, мальчик и девочка вместе рисовали картинку. Девочка нечаянно толкнула мальчика в то время, когда он пользовался кистью. Он автоматически опрокинул сосуд с водой. Девочка тут же закричала: «Это ты все сделал», перекладывая, тем самым, ответственность на другого. К детям подошел воспитатель...

Дошкольникам предлагается продолжить рассказ. Педагоги, анализируя рассказы детей, оценивают их интерпретацию чувства ответственности.

Кроме того, нами был апробирован комплекс занятий, который способствовал формированию ответственности у детей старшего дошкольного возраста в проблемном ракурсе.

Основными направлениями деятельности педагогов было:

- способствовать осознанию детьми существующих в социуме поведенческих норм;
- формировать у детей личностно окрашенное отношение к социальным реалиям и нормам поведения в современном обществе;
- формировать у детей аналитико-рефлексивные умения оценки поступков других и своего поведения, понимая ответственность за него.

В процессе проведения данных занятий нами использовались темы, доступные для понимания детьми: «Моя семья», «Виды профессий и сфера ответственности в них». Дискутируя на эти темы, дети начинают осознавать содержательную наполненность таких понятий, как «долг», «обязанность», «ответственность».

Рассматривая в процессе занятия проблему распределения обязанностей между членами семьи, педагог акцентирует внимание детей на том факте, что выполнение рутинных обязанностей членов семьи осуществляется во благо семейных ценностей, то есть, каждое выполняемое членом семьи обязательство вносит вклад в общее благополучие, демонстрируя при этом ответственность каждого члена семьи перед другими.

Далее педагог апеллирует к внутреннему миру детей, задавая вопросы по поводу того, понимает ли каждый ребенок, что такое чувство ответственности перед членами семьи. В проблемном ракурсе обсуждался также вопрос последствий отказа одного из членов семьи от выполнения своих обязательных поручений. Решение дилеммы «хочу» и «должен» способствует формированию ответственности у детей старшего дошкольного возраста.

В рамках второго этапа процесса формирования ответственности нами использовались методы педагогического стимулирования, в частности, система жетонов, целью которых было поощрение детей, обладающих чувством ответственности по поводу выполнения обязанностей дежурного, оказания помощи своему товарищу, проявления внимания по отношению к другу. Надпись на каждом жетоне начиналась со слова «Самому» аккуратному, ответственному и т. д. Дети, получая эти знаки отличия, могли контролировать свой личностный рост в ракурсе повышения собственного чувства ответственности.

III этап. Осознанное использование накопленного опыта проявления ответственного поведения в собственной деятельности. Данный этап носил ярко выраженный деятельностный характер, так как в рамках его дети привлекались к выполнению трудовых поручений и дежурств, что способствовало развитию умений планирования и организации собственной деятельности, а также умения оценивать собственное поведение и контролировать его в процессе выполнения заданий.

В процессе реализации симуляционной игры «Строительство дома» внимание детей акцентируется на разработке плана стро-

ительства, выбора материалов и на распределении сфер ответственности строителей и других участников строительства.

Планирование осуществляется совместно с педагогом на занятиях по познавательному развитию (область «Математика»). Он сообщает детям, что поставщики нарушили договоренность и не завезли на стройку в срок стройматериалы. Данное сообщение педагога инициирует реакцию детей по поводу безответственного отношения поставщиков и необходимости связаться с ними, чтобы потребовать поставку кирпича, цемента и других материалов иначе дом не будет сдан вовремя.

Далее детям по предложенному шаблону предлагается изготовить по 3 кирпича, однако некоторые дети, желая быстрее построить дом, изготавливают по 5–6 кирпичей. Скорость изготовления приводит к снижению качества готового кирпича. Некачественная продукция уходит в брак. Совместно с педагогом дети приходят к мнению по поводу ответственности каждого члена коллектива за общее дело, акцентируя при этом, что речь идет не о быстроте, а об ответственном отношении.

По завершению изготовления кирпичей и строительства дома в целом, воспитатель инициирует детей к обсуждению наиболее проблемных моментов, возникших в процессе строительства, в частности, ответственного отношения к делу, позволяющего не сорвать сроки строительства.

Кроме того, третий этап характеризовался такими деятельностными характеристиками личности, как умение контролировать свои действия и разумно планировать их.

В частности, выполняя роль дежурного в процессе сервировки столов, дети начинают осознавать необходимость и важность данного поручения, имеющего значение для других, удовлетворение от сознания успешного выполнения. Выполняя поручение навести порядок в игровом уголке, выстирать кукольную одежду, расставить книги, дети начинают чувствовать ответственность за выполнение дела, значимого для других.

#### 4 Обсуждение (Discussion)

При завершении исследования был проведен контрольный срез уровня сформированности ответственности у старших дошкольников. Нами использовались критерии и показатели уровня сформированности ответственности у детей старшего дошкольного возраста, представленные в таблице (Таблица 1).

Таблица 1 — Критерии и показатели оценки уровня сформированности ответственности у старших дошкольников

Table 1 — The criteria and index of the level of responsibility formation of senior preschool age children

Критерий	Показатель
<ul style="list-style-type: none"> <li>– социальная ориентация;</li> <li>– готовность к самоорганизации</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– представление о правилах поведения в обществе;</li> <li>– определение цели, планирование действий по ее достижению, определение ожидаемых результатов выполнения какого-либо задания;</li> <li>– желание завершить начатое дело, добиться определенных качественных показателей.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– готовность к рефлексивной деятельности</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– самоанализ, самоконтроль и адекватная самооценка результатов своей деятельности;</li> <li>– социально ценная мотивация, ответственность за результат и последствия своих поступков;</li> <li>– способность получать удовлетворение от деятельности.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– самостоятельность;</li> <li>– готовность ответить за свои действия</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– потребность в активной самореализации своих возможностей;</li> <li>– способность находить нестандартное решение собственных идей, опираясь на собственные знания и умения, в том числе при возникновении каких-либо трудностей;</li> <li>– проявление ответственности за свои поступки перед окружающими людьми и собой.</li> </ul>

Предложенная характеристика уровней сформированности ответственности детей старшего дошкольного возраста была разработана нами с учетом отдельных показателей надежности и полноты их проявления и в соответствии с обобщенными характеристиками уровней, предложенных в авторских диагностиках.

**Инициативно-ответственный уровень** — глубокие знания о поведенческих образцах, принятых в современном социуме; ярко выраженное умение постановки цели и осуществление действий, в ракурсе решения дилеммы «хочу» и «надо»; эмоционально-положительное отношение к процессу и результату своей деятельности; умение переадресации ответственности за процесс и результат совместных действий на себя; при выполнении данных действий контроль и помощь взрослого не требуются.

**Исполнительно-ответственный уровень** — неполные знания о поведенческих образцах, принятых в современном социуме; не всегда выраженное умение постановки цели и осуществление действий, в ракурсе решения дилеммы «хочу» и «надо»; не всегда выраженное эмоционально-положительное отношение к процессу и результату своей деятельности; не во всех ситуациях экстернизированное умение переадресации ответственности за процесс и результат совместных действий на себя; при выполнении данных действий необходим частичный контроль и помощь взрослого.

**Формально-ответственный уровень** — фрагментарные знания о поведенческих образцах, принятых в современном социуме; слабо выраженное умение постановки цели и осуществление действий, в ракурсе решения дилеммы «хочу» и «надо»; отрицательное отношение к процессу взаимодействия со сверстниками; нежелание переадресации ответственности за процесс и результат совместных действий на себя; постоянный контроль и помощь со стороны взрослого при реализации действий.

Сравнительный анализ данных нулевого и контрольного срезов позволяет сделать вывод о том, что проведенная опытно-поисковая работа по формированию ответственности у детей старшего дошкольного возраста принесла положительные результаты (Таблица 2).

Таблица 2 — Сравнительные данные сформированности ответственности у детей старшего дошкольного возраста  
 Table 2 — The comparative data of responsibility formation of senior preschool age children

Срез	Группа	Распределение детей по уровням, %		
		Формально-ответственный	Исполнительно-ответственный	Инициативно-ответственный
Нулевой	ЭГ-1	37,5	54,2	8,3
	КГ-1	21,7	69,6	8,7
	ЭГ-2	40,9	54,6	4,5
	КГ-2	27,3	68,2	4,5
Промежуточный	ЭГ-1	16,7	54,1	29,2
	КГ-1	17,4	69,6	13,0
	ЭГ-2	9,1	54,5	36,4
	КГ-2	22,7	68,2	9,1
Контрольный	ЭГ-1	8,3	41,7	50,0
	КГ-1	17,4	56,6	26,1
	ЭГ-2	0	45,4	54,6
	КГ-2	13,7	63,6	22,7



Из анализа таблицы видно, что процент детей, находящихся на формально-ответственном уровне, снизился в ЭГ-1 и ЭГ-2 на 29,2 % и 40,9 % соответственно; процент респондентов, находящихся на исполнительно-ответственном уровне в ЭГ-1 и ЭГ-2 на 12,5 % и 9,2 %.

Наибольший процент детей старшего дошкольного возраста отмечается по всем показателям с инициативно-ответственным уровнем ответственности в ЭГ-2, где его значение возросло на 50,1 %, в тоже время в ЭГ-1 это значение составило 41,7 %.

В группах КГ-1 и КГ-2, где целенаправленная работа по формированию ответственности посредством внедрения педагогической технологии не проводилась и учебно-воспитательный процесс осуществлялся на основе традиционного подхода, возрос средний уровень.

Мы можем констатировать тот факт, что уровень сформированности ответственности у детей старшего дошкольного возраста значительно возрастает, если в образовательном процессе воспитатели применяют описанную выше педагогическую технологию формирования ответственности.

Таким образом, результаты нашего исследования позволяют заключить, что в экспериментальных группах наблюдается позитивная динамика процесса формирования исследуемого качества. Анализ проведенных бесед по окончании эксперимента с детьми экспериментальных группах демонстрирует тот факт, что они обладают достаточно глубокими знаниями правил и поведенческих норм в современном социуме. Проведенная диагностика уровня сформированности ответственности также свидетельствовала о том, что дети экспериментальных групп были в состоянии оценивать и контролировать собственное поведение, адекватно оценивать меру ответственности при выполнении поручений и реализации своих действий.

Детям в ЭГ-1 и ЭГ-2 более свойственно эмоциональное, личностное восприятие, у них сформировалась способность полу-

чать удовлетворение от деятельности, хотя способность нестандартно реализовывать собственный замысел на основе полученных знаний и умений, преодоление трудностей в ходе выполнения остаются не всегда устойчивыми вследствие несовершенства их эмоционально-волевой сферы.

### **5 Заключение (Conclusion)**

Резюмируя вышеизложенное, мы можем сделать вывод о том, что применение таких технологий, как игровые, проблемного обучения, а также деятельностных технологий, включающих в себя беседы и задания на тренировку проявления волевых качеств, развитие умений планировать и организовывать деятельность, формирование самоконтроля и самооценки, а также применение технологии педагогического стимулирования в рамках субъективно-прагматического метода и технологии «Неоконченные рассказы» позволили дошкольникам прийти к осознанию значимости на первом этапе с помощью педагога, а затем самостоятельно своего ответственного поведения в выполнении общего полезного для всех дела. Деятельностный посыл в выполнении своих обязанностей в группе позволил каждому понять цену ответственности в процессе достижения конечного результата. В осознании чувства ответственности за свои поступки большую роль играют педагоги, направляя деятельность детей в созидательное русло. Воспитывая в детях ответственность за свои поступки, начиная с дошкольного возраста, педагог закладывает фундамент для развития социально зрелой, активной, самостоятельной личности, что важно для прогрессивного развития нашего общества.

### **Библиографический список**

1. Данькова (Бехтерева) Е. Н. Педагогическая технология формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2008. – 166 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] : утвержден приказом Министерства образования и науки Рос. Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 400 с. (Мастера психологии).

4. Борисова З. П. Дежурства в детском саду как средство воспитания ответственности у детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1963. – 25 с.

5. Газизова Ф. С., Бадретдинова Г. Г. Формирование самостоятельности и ответственности у детей старшего дошкольного возраста // Вопросы педагогики. 2019. № 4-2. С. 64–67.

6. Горбачева В. А. Формирование поведения детей в детском саду. Москва : АПН РСФСР, 1957. – 160 с.

7. Дементий Л. И., Гроголева О. Ю. Взаимосвязь между уровнем ответственности и эмоциональным отношением ребенка к требованиям родителей // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2017. № 6. С. 118–119.

8. Дементий Л. И., Гроголева О. Ю. Особенности ответственности в дошкольном и младшем школьном возрасте // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. № 5. С. 562–564.

9. Жданова Н. Е. Исследование ответственности дошкольников в контексте родительского отношения // Глобальный научный потенциал. 2019. № 10. С. 59–61.

10. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. Москва : Изд-во Academia, 2009. – 640 с.

11. Coles R. (2000), *The Moral Life of Childre*, Publisher Atlantic Monthly Press, New York, 320 p.

12. Gibbs J. C. (2019), *Moral Development and Reality: Beyond The Theories Of Kohlberg, Hoffman, And Haidt*, Publisher Oxford University Press, Oxford, 4rd edition, 424 p.

13. Kohlberg L. (1981), *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice (Essays on Moral Development, Vol. 1)*, Publisher Harper & Row, New York, 441 p.

14. Kohlberg L. (1984), *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice (Essays on Moral Development)*, 2, Publisher Harper & Row, New York, 729 p.

15. Piaget J. (1997), *The Moral Judgment of the Child*, Publisher Free Press, New York, 416 p.

16. Rotter J. B. (1972), *Applications of a social learning theory of personality*, Publisher Holt, Rinehart and Winston, New York, 624 p.

17. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. Москва : Педагогика, 1984. – 144 с.

18. Прихожан А. М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик : сборник научных трудов. Москва : АПН СССР, 1988. С. 110–128.

19. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. Москва : Педагогическое общество России, 2005. – 256 с.

20. Найн А. Я. Технология работы над диссертацией по гуманитарным наукам. Челябинск : Изд-во Уральского государственного университета физической культуры, 2000. – 187 с.

21. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб.пособие. Москва : Народное образование, 1998. – 256 с.

22. Муравьева Г. Е. Стратегии проектирования образовательного процесса // Школьные технологии. 2002. № 6. С. 124–131.

**Ye. N. Bekhtereva<sup>1</sup>, Ye. B. Bystray<sup>2</sup>, B. A. Artemenko<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No.0000-0001-9164-2794

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,  
Associate Professor at the Department of Theory,  
Methods and Management of Preschool Education, South-Ural state  
Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: bekhterevaen@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID No.0000-0001-5976-3465

Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences,  
Head of Department, Department of German Language and German  
Language Teaching Methods, South-Ural state Humanities-Pedagogical  
University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: bistraieb@cspu.ru*

<sup>3</sup>ORCID No.0000-0001-8101-4401

Docent, Candidate of Biological Sciences,  
Head of Department, Department of Theory,  
Methods and Management of Preschool Education, South-Ural state  
Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: artemenkoba@cspu.ru*

## **RESPONSIBILITY AS A PERSONALLY SIGNIFICANT QUALITY OF A CHILD**

### **Abstract**

*Introduction.* At the present stage of the socio-political development of Russian society, the problem of raising an active, proactive, independent and responsible person is urgent, these qualities make it possible for her to live in modern society. It is necessary to start the upbringing process already from preschool age, since children actively assimilate the social and pedagogical influence of adults. The article presents the results of work on the formation of responsibility in older preschool children in the educational process of a preschool educational organization.

*Materials and methods.* The main research methods are empirical (conversation, interviewing, questioning, testing), interpretive (quantitative and qualitative analysis, methods of mathematical data processing).

The study involved 376 children, 28 teachers of preschool educational organizations in Chelyabinsk.

*Results.* The process of forming responsibility in older preschool children was carried out in three stages: the formation of ideas and motivation for the activities performed; development of practical skills of responsible behavior; conscious independent use of the accumulated experience of responsible behavior in the process of their own activities.

The authors detailed the pedagogical technologies used in the process of experimental work: the creation of problem situations, the construction of a problem from a problem, the “Unfinished story” technology, etc. The introduction of the developed pedagogical technologies into the practice of preschool educational organizations will allow practicing teachers to significantly increase the level of formation of responsibility of older preschool children.

*Discussion.* The diagnostics of the level of formation of responsibility of senior preschool children, carried out by the authors, according to the developed first criteria and indicators, demonstrated a significant increase in the number of preschoolers who are at the initiative-responsible and executive-responsible levels.

*Conclusion.* The results of the pedagogical experiment made it possible to conclude that in the process of using pedagogical technologies for the formation of responsibility in children of senior preschool age, which occurs in three stages, the level of formation of responsibility as a personally significant quality has increased.

**Keywords:** Preschool educational organization; Preschool children; Pedagogical technologies; The formation of responsibility; The upbringing of the personality.

**Highlights:**

The main stages of the formation of the responsibility of children of senior preschool age have been developed;

Pedagogical technologies for the formation of the above quality have been developed and tested.

### References

1. Dan'kova (Bekhtereva) Ye.N. (2008), *Pedagogicheskaya tekhnologiya formirovaniya otvetstvennosti u detej starshego doshkol'nogo vozrasta (dissertatsiya na soiskaniya uchenoy stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk)* [Pedagogical technology for the formation of responsibility in older preschool children (Dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences)]. Chelyabinsk, 166 p. (In Russian).
2. Ministry of Education and Science of the Russian Federation (2013), No. 1155 ot 17 oktyabrya 2013 g.: *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya* [No. 1155 dated October 17, 2013: Federal state educational standard of preschool education]. Spravochno-pravovaya sistema "Konsul'tantPlyus". (In Russian).
3. Bozhovich L.I. (2008), *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood], *Mastera psihologii*, Piter, St. Petersburg, 400 p. (In Russian).
4. Borisova Z.P. (1963), *Dezhurstva v detskom sadu kak sredstvo vospitaniya otvetstvennosti u detej doshkol'nogo vozrasta (avtoreferat dissertatsii na soiskaniya uchenoy stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk)* [Duty in kindergarten as a means of in stilling responsibility in preschool children (abstract of dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences)], Leningrad, 25 p. (In Russian).
5. Gazizova F.S. & Badretdinova G. G. (2019), *Formirovanie samostoyatel'nosti i otvetstvennosti u detej starshego doshkol'nogo vozrasta* [Formation of independence and responsibility in older preschool children], *Voprosy pedagogiki*, 4-2, 64–67. (In Russian).
6. Gorbacheva V.A. (1957), *Formirovanie povedeniya detej v detskom sadu* [Formation of children's behavior in kindergarten], APN RSFSR, Moscow, 160 p. (In Russian).
7. Dementij L.I., & Grogoleva O.Yu. (2017), *Vzaimosvyaz' mezhdu urovnem otvetstvennosti i emocional'nym otnosheniem rebenka k trebovaniyam roditelej* [The relationship between the level of responsibility and emotional attitude of the child to the requirements of the parents], *Vospitanie i obuchenie detej mladshogo vozrasta*, 6, 118–119. (In Russian).
8. Dementij L.I., & Grogoleva O. Yu. (2016), *Osobennosti otvetstvennosti v doshkol'nom i mladshem shkol'nom vozraste* [The features of responsibility at preschool and primary school age], *Vospitanie i obuchenie detej mladshogo vozrasta*, 5, 562–564. (In Russian).
9. Zhdanova N.Ye. (2019), *Issledovanie otvetstvennosti doshkol'nikov v kontekste roditel'skogo otnosheniya* [A Study of the responsibility of preschoolers in the context of parenting], *Global'nyj nauchnyj potencial*, 10, 59–61. (In Russian).

10. Muchina V.S. (2009), *Vozrastnaya psihologiya. Fenomenologiya razvitiya* [Age-related psychology. Phenomenology of development], Izdatelstvo "Academia", Moscow, 640 p. (In Russian).
11. Coles R. (2000), *The Moral Life of Childre*, Publisher Atlantic Monthly Press, New York, 320 p.
12. Gibbs J. C. (2019), *Moral Development and Reality: Beyond The Theories Of Kohlberg, Hoffman, And Haidt*, Publisher Oxford University Press, Oxford, 4rd edition, 424 p.
13. Kohlberg L. (1981), *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice (Essays on Moral Development, Vol. 1)*, Publisher Harper & Row, New York, 441 p.
14. Kohlberg L. (1984), *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice (Essays on Moral Development)*, 2, Publisher Harper & Row, New York, 729 p.
15. Piaget J. (1997), *The Moral Judgment of the Child*, Publisher Free Press, New York, 416 p.
16. Rotter J. B. (1972), *Applications of a social learning theory of personality*, Publisher Holt, Rinehart and Winston, New York, 624 p.
17. Matyuhina M. V. (1984), *Motivaciya ucheniya mladshih shkol'nikov* [Motivation for teaching younger students], *Pedagogika*, Moscow, 144 p. (In Russian).
18. Prihozhan A.M. (1988), *Primenenie metodov pryamogo ocenivaniya v rabote shkol'nogo psihologa* [Application of direct assessment methods in the work of a school psychologist], *Sbornik nauchnyh trudov "Nauchno-metodicheskie osnovy ispol'zovaniya v shkol'noj psihologicheskoy sluzhbe konkretnykh psihodiagnosticheskikh metodik"* [A collection of scientific papers "Scientific and methodological foundations of the use of specific psychodiagnostic methods in the school psychological service"], Izdatel'stvo Akademiiya pedagogicheskikh nauk SSSR, Moscow, pp. 110–128. (In Russian).
19. Shchurkova N.Ye. (2005), *Pedagogicheskaya tekhnologiya* [Pedagogical technology], Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, Moscow, 256 p. (In Russian).
20. Najn A.Ya. (2000), *Tekhnologiya raboty nad dissertaciej po gumanitarnym naukam* [Technology of work on a dissertation in the humanities], Izdatl'stvo Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta fizicheskoy kul'tury, Chelyabinsk, 187 p. (In Russian).
21. Selevko G. K. (1998), *Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii : ucheb. Posobie* [Modern educational technologies (study guide for students)], Narodnoe obrazovanie, Moscow, 256 p. (In Russian).
22. Murav'eva G.Ye. (2002), *Strategii proektirovaniya obrazovatel'nogo processa* [Educational process design strategies], *Shkol'nye tekhnologii*, 6, 124–131. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2021.162.2.012

УДК 151.7

ББК 88.834

**Н. В. Бутенко<sup>1</sup>, Е. Ю. Никитина<sup>2</sup>, А. Н. Богачев<sup>3</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 № 0000-0001-9550-4700

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: elenaurieva@bk.ru*

<sup>3</sup>ORCID № 0000-0002-3206-5963

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

*E-mail: bogachevan@cspu.ru*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РЕГУЛЯТИВ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **Аннотация**

*Введение.* В статье рассматривается проблема позитивной социализации в контексте онтогенеза психологии детского развития в социально-культурном пространстве. Цель статьи — теоретически обосновать и раскрыть механизмы социализации и социального развития ребёнка в процессе усвоения социокультурного опыта, в социальной ситуации как периода динамических изменений, в результате которых приобретаются новые психические качества личности и поведенческие нормы.

*Материалы и методы.* Основными диагностическими методами исследования являются: опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (А. М. Щетинина), карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у



дошкольников (А. М. Щетинина, М. А. Никифорова), методика «Лабиринт» (Л. А. Венгер).

*Результаты.* Выявлены основные механизмы социализации в дошкольном возрасте, согласно которым сфера приобщения детей к социальной действительности должна быть соотносима с возрастными возможностями, близка естественным интересам и социальному опыту ребёнка.

*Обсуждение.* Утверждается, что в психическое развитие ребёнка в дошкольном возрасте обусловлено социальной ситуацией как конкретной формой значимых для него возникающих отношений в разные периоды детской жизни, которая определяет целостное становление личности с новыми психическими свойствами и качествами.

*Заключение.* Делается вывод о том, что процесс социализации в дошкольном возрасте направлен на усвоение и активное воспроизводство социального опыта, осуществляемого в активном общении и деятельности путём «вхождения» ребёнка в социальную среду, в систему социальных связей для преобразования личностного опыта в собственные установки, ценности, ориентации и поведение.

**Ключевые слова:** социализация; социальная ситуация; социальное развитие; факторы социального развития; социальный опыт; психологические механизмы; дети дошкольного возраста.

**Основные положения:**

- определены факторы, оказывающие влияние на «вхождение» ребёнка в мир социальных отношений, становление базиса личностной культуры и социокультурного совершенства;
- раскрыты психологические механизмы социализации: подражания, эмоционального «заражения», нормативной регуляции, идентичности, идентификации, обособления, интериоризации, рефлексии, самооценки, культуротворчества, благодаря которым происходит успешная интеграция личности в общество;
- установлено, что процесс социального развития детей дошкольного возраста направлен на становление собственного отно-

шения к миру, к другим людям, к самому себе; социальный опыт ребёнка является результатом усвоения общественного опыта и культурных ценностей, постепенно трансформирующихся в личные достижения.

## 1 Введение (Introduction)

В условиях современных тенденций развития российского образования, связанных с обновлением содержания, особое место занимает вопрос позитивной социализации личности, результатом которой является существование бесконфликтного, толерантного общества как интегрированной системы в условиях адаптации индивидов к изменяющейся социальной среде. Социализация обеспечивает сохранность (прочность) общества, видовой сущности, прогрессивное развитие общества и передачу информации (исторической, культурной и др.) между поколениями. Успешное становление природной и социальной сущности человека (в единстве биологического, социального и духовного) во взаимодействии с миром осуществляется благодаря тому, что человек является «носителем», творцом и преемником культуры в совокупности ценностей (ценности индивидуально-полезного, личностно-значимого, социально-значимого), являющихся эталоном построения отношений [1; 2; 3; 4].

В историческом контексте изучение проблемы социализации личности обусловлено не только логикой научного исследования, но и необходимостью понимания её сущности, ценностных и психологических оснований для успешной реализации практико-ориентированной работы, начиная с дошкольного возраста. Д. И. Фельдштейн связывает период дошкольного детства с процессом социализации как реальным взрослением ребёнка, в котором происходит становление Человека — субъекта творческого действия. По мнению учёного, в детстве ребёнок осваивает две модели общественной жизни: *историческую* (детство как период культуротворчества) и *обыденную* (адаптация к социуму через освоение социальной культуры), способствующих «врачиванию» культуры в психику ребёнка, его самоопределению в пространстве времени и культуры [5, 45].

Практика работы с детьми дошкольного возраста показывает, что специфические качества личности, закладывающиеся в дошкольном детстве (социальные и нравственные чувства, воля, лидерство, поведение и пр.), могут возникнуть только в процессе накопления индивидом социального опыта, важнейшим условием становления которого является социальная среда как истинный источник развития личности (переживания ребёнка, его субъективное отношение к среде) и целенаправленная деятельность общения ребёнка с другими людьми.

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

Методологической основой исследования являются:

- философские положения (Н. А. Бердяев, Е. М. Калашникова, Н. Л. Худякова и др.);
- психологические концепции (А. Н. Берштейн, Л. Н. Галигузова, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, В. С. Мухина, А. В. Петровский и др.);
- педагогические концепции (И. Я. Лернер, А. В. Мудрик, В. И. Слободчиков,
- концепции социального воспитания и развития детей дошкольного возраста (Л. М. Захарова, М. И. Рожков, Л. В. Коломийченко, И. А. Лыкова и др.).

В работе использованы основные методы исследования: исторический и теоретико-методологический анализ, изучение и обобщение педагогического опыта, опросник, карта наблюдений, диагностическая методика.

## **3 Результаты (Results)**

Для современного понимания аксиологических проблем позитивной социализации существенным является тезис о том, что становление всех психических функций человека связано с культурой как формообразующим способом, основным фактором и продуктом социального воспитания и развития личности (присвоение норм общечеловеческой системы ценностей, национальной, духовно-нравственной и семейно-бытовой культуры).

Основными факторами социального становления являются: воспитание личности в контексте внешних социальных воздействий и ведущий механизм социализации — социальная ситуация развития, проявляющиеся в наличии базиса позитивных отношений к социокультурным ценностям. Существующая между взрослым и ребёнком система социальных отношений интериоризуется «внутри» детской психики на уровне смыслового поля с помощью символов и знаков. Уже на втором году жизни у ребёнка формируется символически-семиотическая функция психики, когда он начинает понимать, что каждое звучащее слово имеет собственное значение (функция «означивания», имеющая диалогическую структуру). По мере взросления в процессе общения у ребёнка «складываются» основные структуры сознания посредством *механизма интериоризированных знаков* (Л. С. Выготский), лежащего в основе психических функций как отражения социального.

Успешности позитивной социализации в дошкольном возрасте, по мнению М. И. Лисиной, способствует *процесс общения ребёнка* (со сверстниками и взрослыми) как «сквозной» механизм смены деятельности ребёнка, как важнейшее условие и фактор личностного развития через *усвоение социально-исторического опыта* на основе: ситуативно-личностного общения (с рождения ребёнка), ситуативно-делового общения (овладение предметной деятельностью), внеситуативно-познавательного общения (младший возраст — сюжетно-ролевые игры, старший возраст — практически социальные контакты) [6, 235]. Выделенные стадии обусловлены разными потребностями в общении ребёнка (доброжелательное внимание, сотрудничество, уважительное отношение, взаимопонимание, сопереживание, участие, признание сверстниками), полноценная реализация которых обеспечит чувство эмоционального комфорта и психологической защищённости в социуме.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Система российского образования, целенаправленно создаваемая государством и обществом, представляет собой одну из

подсистем, обеспечивающую общество «человеческим капиталом», создающую условия для воспитания личности как относительно социально-контролируемой социализации, организации социального опыта (между ребёнком и социальными условиями жизни, между воспитателями и воспитанниками), направленного на усвоение социальных норм, ценностей и позитивных образцов поведения. Социокультурная функция современного образования направлена на реализацию процессов трансляции культуры и культурных норм в условиях новых социальных отношений между людьми посредством специально организованной образовательной деятельности. В общей части социокультурной функции образования Н. Л. Худякова выделяет две функции, находящиеся в иерархическом соподчинении: функции передачи общественного опыта, выработанного предыдущими поколениями, одними людьми и усвоение другими; функции развития человека в контексте развёртывания его сущностных сил и актуализации потенциальных возможностей [7, 17]. Для успешного функционирования человека в качестве полноправного члена общества, для становления человека как творца самого себя и систематизации опыта ему необходимо усвоить определённую систему знаний, ценностей и норм, что придаст жизни определённый смысл, предопределил цели и средства для саморазвития.

Рассмотрим понятие «социализация» (от лат. «socialis» — общественный), которая определяется социально-экономической структурой общества и содержит следующие компоненты: «включение» человека в общественные отношения, целенаправленное воздействие на целостное, позитивное формирование личности и спонтанно протекающие процессы влияния на личность [8, 1249]. Ретроспективный анализ отечественных и зарубежных психологических концепций, отражающих отдельные аспекты социализации (К. Л. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, И. С. Кон, В. Т. Кудрявцев, А. Маслоу, А. В. Мудрик, А. В. Петровский, К. Роджерс, Д. А. Фельдштейн, В. Штерн и др.), позволил конкретизировать некоторые теоретико-методологи-

ческие позиции, определяющие педагогическую деятельность по социализации личности в процессе жизнедеятельности.

*В концепции социально-психологической периодизации формирования личности (А. В. Петровский)* указывается, что в каждом возрастном периоде центральным звеном является не ведущая детская деятельность, а опосредованный тип взаимоотношений, складывающихся у ребёнка с конкретной в данный период референтной группой. Взаимоотношения выстраиваются на основе социально значимого содержания, направленности мотивов и характера деятельности в условиях смены микрофаз (адаптация, индивидуализация, интеграция). *Стратометрическая концепция А. В. Петровского*, основу которой составляют многоуровневые структуры групповых процессов — *страт* (слои групповой активности), рассматривает деятельность как средство преобразования системы межличностных отношений и самого себя, наполненную ценностями и смыслами, содержанием и организацией, опосредованных разноуровневой, стратометрической структурой коллектива [2, 45]. А. В. Мудрик определяет сущность социализации в контексте сочетания адаптации и обособления человека в обществе, баланс которых определяет становление индивида как социального существа и развитие его индивидуальности [9, 20]. Трансляция и передача социального опыта реализуется в процессе воспитания и обучения через усвоение знаний, формирование опыта осуществления способов деятельности, воплощённых в умениях, опыте творческой деятельности и опыте эмоционально-ценностного отношения (И. Я. Лернер).

Понимание сущности процесса социализации невозможно без определения её *факторов* как совокупностей условий и обстоятельств, оказывающих влияние на «вхождение» личности в мир социальных отношений, определяющих успешность или неуспешность социального развития:

– мегафакторы (космос, планета Земля, мир), макрофакторы (страна, этнос, общество, государство), мезофакторы (местность, тип поселения, субкультура и пр.), микрофакторы (семья, группы

сверстников, соседи, культурные и образовательные организации, контрсоциальные группы и др.) (А. В. Мудрик);

– социальная среда, система социальных связей, индивидуальный социальный опыт, активная деятельность человека (Г. М. Андреева);

– наследственность, среда, социальная активность индивида, целенаправленное воспитание (Л. В. Коломийченко);

– социальные подгруппы, отражающие социокультурный аспект социализации (этническая, культурная и историческая специфика), индивидуально-личностные подгруппы, связанные с онтогенезом (И. В. Солодовникова);

– семья как основа усвоения и становления сложных социальных отношений, отношение равенства, обучение в школе, труд, массовая информация и пр. (В. Т. Лисовская).

Таким образом, полноценная ориентация на выделенные факторы позволит педагогам способствовать своевременному адекватному социальному развитию детей, согласно общепринятым нормам культуры и поведению в обществе.

Общепринятым и традиционным в отечественной психологии (Л. С. Выготский, М. И. Лисина, Л. Н. Галигузова и др.) является положение о том, что в дошкольном возрасте любое взаимоотношение ребёнка с жизненной ситуацией осуществляется через взрослого в процессе «сотрудничества сознания» (Л. С. Выготский), когда ребёнок усваивает социальные отношения и социальные формы поведения, привнося их в свой внутренний мир и собственную психическую организацию. В социокультурном контексте развития личности (*культурно-историческая теория Л. В. Выготского*) определено всеобъемлющее значение активных социальных взаимодействий в психическом становлении и развитии ребёнка. Обозначая социальные взаимодействия, которые первичны и детерминируют переход в развитии личности от натуральных психических функций к высшим в «социогенезе психического», Л. С. Выготский указывал на ведущую роль взрослого как «носителя»

культурных средств и на культурные факторы (воспитание, общение, взаимодействие).

В поведении каждого человека встречается ряд искусственных приспособлений, условно названных «психологическими орудиями или инструментами» (по Р. Турнвальду — «modus operandi», по терминологии Э. Клапареда — «внутренняя техника»), направленных на овладение собственными психическими процессами. Л. С. Выготский отмечает, что эти *психологические орудия* как средства воздействия на психику и поведение ребёнка – *социальные* по своей сути *искусственные образования, а не индивидуальные и органические приспособления*. Через психологические орудия ребёнок овладевает собой из вне, воздействуя на собственную природу, делая себе подвластной работу своих естественных сил, в результате чего существенным образом перестраиваются все функции поведения [10, 324]. Согласно *культурно-исторической теории Л. С. Выготского*, факторами социального развития выступают воспитание человека и *внешние социальные воздействия*, а в качестве ведущего механизма социализации – *социальная ситуация развития*, когда ребёнок как объект социализации осваивает просоциальные нормы, культурные, моральные и нравственные ценности общества, а также поведенческие сценарии. И. А. Лыкова характеризует социальную ситуацию развития в дошкольном возрасте установлением отношений сотрудничества со взрослыми и сверстниками для активного освоения социального пространства и адекватной регуляции собственных действий через «*социальное экспериментирование*» – попытки вступать в диалоги и оказывать положительное влияние [11, 32].

Изучение проблемы исследования в зарубежных и отечественных психологических теориях позволило выделить множество механизмов социального развития: *интеллектуализация, интроекция, рационализация, интроекция, сублимация*. К выделенным механизмам А. В. Мудрик добавляет: *традиционный механизм* (усвоение человеком норм и эталонов поведения), *институциональный механизм* (взаимодействие человека с разными



общественными институтами), *межличностный механизм* (взаимодействие с субъективно значимыми людьми на уровне эмпатии и идентификации), *стилизованый механизм* (усвоение ценностей субкультуры), *импринтинг* (фиксирование человеком воздействия на него жизненно важных объектов), *экзистенциальный нажим* (неосознаваемое усвоение норм социального поведения, обязательных в процессе взаимодействия со значимыми людьми) [9, 103].

Изучение проблемы социализации в дошкольном возрасте позволило определить, что «вхождению» ребёнка в общество способствуют *механизмы социального развития* как составляющие «производства» целостного человека на основе создания общественных отношений и познания себя, благодаря внешним социальным функциям. Анализ зарубежных и отечественных психологических исследований (Л. С. Выготский, Э. Дюркгейм, М. С. Каган, И. Кант, А. Н. Леонтьев, Б. С. Парыгин, А. В. Петровский, З. Фрейд, Э. Фромм и др.) позволил определить *психологические механизмы социального развития* личности и наполнить авторским смысловым содержанием особенности их реализации в дошкольном возрасте.

*В теории социального научения подражание (или имитация)* трактуется как источник всех видов деятельности и специфических человеческих свойств сознания, выполняющих коммуникативную и познавательную функции. Подражание как способность ребёнка к имитации (теории имитации А. Гопника, 1990; Э. Мельтзоффа, 1993), которая, благодаря *механизму эмоционального заражения*, проявляется уже на ранних этапах онтогенеза, рассматривается В. И. Слободчиковым в контексте события и совместной жизнедеятельности, когда подражание «превращается» не формальное копирование действий, а в «проигрывание» и презентацию способов взаимодействия друг с другом (мимика, жесты, интонация, действия, поступки), обеспечивая единство и связь в содержании общения [12, 41]. В составную часть структуры культурно обусловленных значений объектов социальных норм и ролей активно включаются импульсы двигательных актов, создающих «биодина-

мическую ткань движения» и составляющих *конкретно-психологическую функцию подражания* (А. Н. Бернштейн).

Подражание имеет ведущее значение в социальном развитии детей дошкольного возраста, «наполняясь» на протяжении возрастных периодов детства обобщённым содержанием и осознаваемыми смыслами, что впоследствии, по мнению Л. В. Коломийченко, становится основой *механизма нормативной регуляции* [13, 71]. На основе устойчивости успехов и достижений, в процессе соотнесения собственных результатов с результатами других детей у ребёнка формируется внутренняя позиция, произвольная деятельность и поведение, что способствует развитию важнейшего *волевого качества — целеустремлённости*.

В дошкольном возрасте подражание принимает форму «идентификации», содержание которой реализуется ребёнком в сюжетно-ролевых играх через моделирование поведения обобщённого взрослого. *Механизм идентификации* (Н. Н. Авдеева, А. Бандура, Е. М. Калашникова, А. Н. Леонтьев, В. С. Мухина, А. В. Петровский и др.) имеет важное значение в социальном развитии детей дошкольного возраста, отражая установку (аттракция) на объект идентификации через собственное понимание ситуации, либо через «проигрывание» (интроекция) действий взрослого на основе сближения эмоциональных состояний. А. В. Петровский рассматривал идентификацию как социально-психологический интегративный механизм межличностных взаимодействий, отвечающих нравственно оправданным коллективистическим принципам, результат которых определяется степенью соучастия и деятельности каждого. В дошкольном возрасте идентификация непосредственно связана с эмоциональным состоянием ребёнка, которое проявляется в сопереживании, сочувствии, сострадании, соучастии — эмоциональном отождествлении себя с другими людьми. Механизм идентификации успешно реализуется в детских играх на уровнях эмпатийного переживания, так как именно в них ребёнок «отрабатывает» интериоризированные формы поведения, компенсируя собственные дефекты и комплексы в проблемных ситуациях.

В исследованиях В. С. Мухиной *идентификация и обособление*, способствующие развитию личности в условиях психологической свободы, рассматриваются в диалектическом единстве и противоречии основных механизмов социализации. Обособление как феномен социогенеза личности оказывает особое влияние на становление индивида, чтобы занять определённое положение в обществе (сверстников, взрослых), возлагает на него определённую степень индивидуальной ответственности, что может привести к полной изоляции себя от других [14, 99]. В контексте социального развития ребёнка мы рассматриваем обособление с позиции формирования *самостоятельности, усвоения конвенциональных норм* (совокупность общепринятых норм и правил как средства регуляции поведения, характера взаимоотношений, взаимодействия и общения людей) *и регуляции собственных действий*.

В зарубежных психологических исследованиях А. Ватермана, К. Гергена, И. Гофмана, З. Фрейда, Э. Фромма, Э. Эриксона и др. *механизм идентичности* трактуется с позиций: личностной свободы и социальной детерминации, активности и потребности в общении, «смеси» связанных идентичностей, способности личности к решению задач в разные возрастные периоды, развивающейся конфигурации, возникающей в детстве в результате появления «Я»-синтезов и их дальнейшей «перекристаллизации». В исследованиях В. А. Ильина механизм идентификации понимается как способность человека к ассимиляции социального и личностного опыта в условиях поддержания субъектности и собственной уникальности в изменяющемся мире [15, 123]. Структуру идентичности составляют: *соматическая идентичность* (целостность во взаимодействии с внешним миром), *личностная идентичность* (интеграция внешнего и внутреннего мира человека), *социальная идентичность* (совместное поддержание людьми стабильности и порядка).

В социальном развитии детей дошкольного возраста реализация механизма идентичности, на наш взгляд, осуществляется в процессе: 1) формирования активности в разных видах детской де-

тельности и творчестве, 2) формирования потребности в общении со сверстниками и взрослыми, обеспечивающего положительные эмоциональные проявления, взаимопонимание и адекватность эмпатийных реакций, 3) включённости ребёнка в групповую деятельность, предполагающую формирование ценностных ориентаций и обеспечивающую различные уровни идентичности (индивидуальная, групповая, общечеловеческая). Социализация личности основана на *механизме интериоризации* (от лат. «interior» — внутренний), который реализуется в процессе формирования внутренних структур человеческой психики посредством усвоения структур внешней социальной деятельности [16, 227]. Представители французской психологической школы Э. Дюркгейм, П. Жане, Ж. Пиаже, В. Штерн и др. (XVIII–XIX вв.) рассматривали интериоризацию как «перенос» общественного мышления, свойственного конкретной социальной группе, во внутреннюю психику человека.

*Рефлексия* как один из механизмов социализации (Н. Г. Алексеев, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков, Д. Н. Узнадзе, Г. П. Щедровицкий и др.) основана на сложном комплексе личных переживаний, на познавательном-оценочном (соотнесение внутреннего состояния человека с общепринятыми нормами и правилами) и эмоциональном уровнях (переживание, осознание собственных действий и поведения). Н. Н. Павелко, С. О. Павлов и др. относят рефлексию к механизмам взаимопонимания в общении через осмысление субъектом средств и причин воспроизведения впечатлений на партнёров по общению [17, 36].

В исследованиях К. Роджерса начальной формой рефлексии рассматривается *механизм самооценки*, отражающий жизненную сущность человеческого «Я», в форме стремлений, переживаний, способностей и умений для гармонизации личности, приводящий человека к социальному успеху. Уже в раннем дошкольном возрасте самооценка осуществляется на уровне бессознательного и проявляется лишь в самоощущениях, по мере взросления ребёнок учится осознавать и корректировать собственные действия — в

этом случае самооценка становится важнейшим фактором успешной или неуспешной социализации личности. В рамках проведённого исследования мы выделяем *социальную рефлексию* как особую форму развития личностных механизмов поведения ребёнка на основе средств общения (предметно-действенные, речевые, экспрессивно-мимические) — операций, с помощью которых осуществляется коммуникативная деятельность.

В аспекте социализации-индивидуализации не менее значимым является *механизм культуротворчества* (Н. Ф. Голованова, М. С. Каган, В. Т. Кудрявцев, Н. Н. Поддьяков и др.), основанный на формировании у ребёнка социального опыта, на овладении способами деятельности и общения, становлении собственного отношения к нему и успешной трансформацией культурных ценностей в собственные личностные достижения. Процесс социального развития детей дошкольного возраста мы связываем не столько с усвоением культурных ценностей общества, сколько со становлением собственного отношения и успешной трансформации культурных ценностей в личные и межличностные достижения на основе *культурных практик* [18, 22]. Культурные практики, которые начинают складываться в раннем дошкольном возрасте, составляют основу повседневной жизни ребёнка, расширяясь и обогащаясь в процессе накопления многовариантного опыта общения (опыт сопереживания, эмпатии, дружбы, взаимопомощи и пр.) и продуктивного взаимодействия, что составляет основу нравственного воспитания и эмоционально-волевого развития.

Итак, за исключением рефлексии, все вышеперечисленные механизмы социализации наблюдаются в поведении детей младшего дошкольного возраста, в полной мере зависят от позиций социального окружения и значимого взрослого, воспринимаемого ребёнком как эталон поведения, «источник» социальных норм, поведения и оценок.

В настоящее время психолого-педагогические проблемы успешной социализации детей дошкольного возраста нашли отра-

жение в исследованиях В. Г. Бочаровой, Р. Г. Гуровой, Л. М. Захаровой, Л. В. Коломийченко, Л. И. Новиковой, Ю. В. Пурскаловой, М. И. Рожкова и др., которые внесли существенный вклад в теоретическое обоснование организации воспитательно-образовательного процесса, ориентированного на качественное социальное развитие личности. Указывается, что основу успешной социализации ребёнка составляют процессы воспитания и обучения, определяющие возможность влияния на её позитивный характер [15; 13]. В рамках изучения проблемы исследования научно-практический интерес представляет *концепция социального воспитания ребёнка в детских общественных организациях* (М. И. Рожков), результатом реализации которой автор выделяет группу критериев социализации: 1) *социальная адаптированность* (активное приспособление ребёнка к условиям социальной среды), 2) *социальная автономизация* (реализация установок на себя, устойчивость в поведении и отношениях), 3) *социальная активность* (готовность к социальным действиям в сфере социальных отношений). М. И. Рожковым выделены основные *принципы социализации детей*: гуманистической ориентации, социальной адекватности и индивидуализации воспитания, создания воспитывающей среды и социального «закаливания». Согласно мнению автора, социализация рассматривается с позиций развития «созидательного потенциала личности», включающего активность, эмоциональное благополучие и социальную компетентность, которые способствуют становлению индивидуальности ребёнка. Успешность в личностном становлении предполагает развитие у ребенка таких качеств, которые бы обеспечивали умение ориентироваться в разнообразных социокультурных условиях [19].

### **5 Заключение (Conclusion)**

В работе раскрыты и обоснованы основные механизмы социализации как движущие силы, направляющие ребёнка на успешное «вхождение» в социальное сообщество: взаимодействие с миром, другими людьми и самим собой. Исследованием установлено следующее:

– разные формы культурно-исторического опыта передаются ребёнку непосредственно через демонстрацию и объяснение образцов действий на основе эмоциональной отзывчивости, для успешного усвоения которых он должен «включаться» в специально организованные виды практической деятельности, творчество и совместную жизнедеятельность со взрослыми и сверстниками;

– социальное воспитание и развитие детей дошкольного возраста осуществляется в процессе позитивной социализации (приобщение ребёнка к разным аспектам социальной культуры и культурных ценностей, её интериоризации, трансляции и творчества) для обеспечения адаптации к социуму в соответствии с принятыми нормами и способами взаимодействия в обществе;

– успешности социализации в дошкольном возрасте способствуют механизмы социализации: подражания, эмоционального «заражения», нормативной регуляции, идентичности, идентификации, обособления, интериоризации, рефлексии, самооценки, культуротворчества как функциональные компоненты деятельности общения для приобретения социального опыта, проявляющегося во взаимоотношениях в социуме;

– результат процесса социализации, имеющего особый статус в психическом развитии ребёнка, к концу дошкольного возраста выражается в формировании внутренней позиции в условиях позитивного социального взаимодействия, осознания себя субъектом в системе социальных отношений, адекватного оценивания себя и других людей с точки зрения принятых в обществе норм и правил.

## **6 Благодарности (Acknowledgments)**

Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева» в рамках реализации проекта № МК-040-21 от 26.04.2021 г. «Формирование позитивной социализации детей дошкольного возраста на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей народов Урала». Авторы выражают благодарность за финансовую поддержку исследования.

## Библиографический список

1. Барболин М. П. Социализация личности: методология, теория, практика. СПб. : Петрополис, 2008. – 372 с.
2. Вариативность и цикличность глобального социального развития человечества : монография / В. И. Якунин [и др.]. М. : Научный эксперт, 2009. – 464 с.
3. Калашникова Е. М. Личность и общность (Проблема идентификации). Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 1997. С. 16–19.
4. Ковалева А. И., Богданова В. В. Траектории социализации : монография. М. : Московский гуманитарный университет, 2012. – 184 с.
5. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве – времени Детства. М. : Моск. Психол.-соц. ин-т ; Флинта, 1997. С. 45–50.
6. Смирнова Е. О. Детская психология : учеб. для вузов. СПб. : Питер, 2009. – 209 с.
7. Худякова Н. Л. Философия и развитие образования : учеб. пособие. Челябинск : Образование, 2009. – 230 с.
8. Советский энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. М. : Советская энциклопедия, 1987. 1249 с.
9. Мудрик А. В. Социально-педагогические проблемы социализации : монография. М. : Московский педагогический государственный университет, 2016. – 248 с.
10. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры : монография / под ред. М. Г. Ярошевского. М. : Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.
11. Комплексная образовательная программа дошкольного образования «Мир открытий» / науч. рук. Л. Г. Петерсон ; под общей редакцией Л. Г. Петерсон, И. А. Лыковой. М. : Издательский дом «Цветной мир», 2016. – 336 с.
12. Слободчиков В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 1994. – 78 с.
13. Коломийченко Л. В. Социальное воспитание детей в культурологической парадигме образования : монография. Пермь : ПГПУ, 2008. – 154 с.
14. Мухина В. С. Возрастная психология. Фемелогия развития : учебник для студентов высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2009. – 640 с.
15. Ильин В. А. Психологическая теория как полидисциплинарный подход к анализу социальных процессов в современном обществе : автореф. дис. ... докт. психол. наук. Москва, 2009. – 59 с.
16. Психология человека от рождения до смерти / под общей ред. А. А. Реана. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с. (Психологическая энциклопедия).
17. Павелко Н. Н., Павлов С. О. Психология и педагогика : учебное пособие. М. : КНОРУС, 2012. – 496 с.
18. Бутенко Н. В., Черушева Н. В. Культурные практики ребёнка дошкольного возраста как средство обогащения опыта детской деятельности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 3. С. 20–24.
19. Захарова Л. М., Пурскалова Ю. В. Социокультурное развитие детей дошкольного возраста в современном мире: аналитико-моделирующий аспект : монография. Ульяновск : Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, 2015. – 63 с.



**N. V. Butenko<sup>1</sup>, Ye. Yu. Nikitina<sup>2</sup>, A. N. Bogachev<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0001-7730-7412

Docent, Doctor of Pedagogic Sciences,  
Professor at the Department of Theory,  
Methodology and Management of Preschool Education, South-Ural state  
Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: natali-2058@mail.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0001-9550-4700

Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences,  
Professor at the Department of Russian Language,  
Literature and Methods of Teaching the Russian Language and Literature,  
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: elenaurieva@bk.ru*

<sup>3</sup>ORCID No. 0000-0002-3206-5963

Candidate of Pedagogic Sciences,  
Associate Professor at the Department of Theoretical and Applied  
Psychology, South-Ural state Humanities-Pedagogical University,  
Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: bogachevan@cspu.ru*

## **PSYCHOLOGICAL REGULATION OF POSITIVE SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN**

### **Abstract**

*Introduction.* The article examines the problem of positive socialization in the context of ontogenesis of the psychology of child development in the socio-cultural space. The purpose of the article is to theoretically substantiate and reveal the mechanisms of socialization and social development of a child in the process of assimilating sociocultural experience, in a social situation as a period of dynamic changes, as a result of which new mental qualities of a person and behavioral norms are acquired.

*Materials and methods.* The main diagnostic methods of research are: the questionnaire “The nature of the manifestations of empathic reactions and behavior in children” (A. M. Shchetinina), a map of observations of the manifestations of communicative abilities in preschoolers (A. M. Shchetinina, M. A. Nikiforova), the method “Labyrinth” L. A. Venger.

*Results.* The main mechanisms of socialization in preschool age have been identified, according to which the sphere of familiarizing children with social reality should be correlated with age capabilities, close to the natural interests and social experience of the child.

*Discussion.* It is argued that the mental development of a child in preschool age is due to the social situation as a specific form of significant emerging relationships for him in different periods of children's life, which determines the integral formation of a personality with new mental properties and qualities.

*Conclusion.* It is concluded that the process of socialization in preschool age is aimed at assimilation and active reproduction of social experience, carried out in active communication and activity by "entering" the child into the social environment, into the system of social ties to transform personal experience into their own attitudes, values, orientations and behavior.

**Keywords:** Socialization; Social situation; Social development; Factors of social development; Social experience; Psychological mechanisms; Preschool children.

**Highlights:**

The factors influencing the "entry" of the child into the world of social relations, the formation of the basis of personal culture and socio-cultural perfection are determined;

The psychological mechanisms of socialization are revealed: imitation, emotional "infection", normative regulation, identity, identification, isolation, interiorization, reflection, self-esteem, cultural creation, due to which the successful integration of the individual into society occurs;

It was found that the process of social development of preschool children is aimed at the formation of their own attitude to the world, to other people, to oneself; a child's social experience is the result of the assimilation of social experience and cultural values, which are gradually transformed into personal achievements.

## References

1. Barbolin M.P. (2008), *Sotsializatsiya lichnosti : metodologiya, teoriya, praktika* [Socialization of personality: methodology, theory, practice], Petropolis, St. Petersburg, 372 p. (In Russian).
2. Yakunin V.I., Bagdasaryan V.Ye, Kulikov V.I. & Sulakshin S.S. (2009), *Variativnost' i tsiklichnost' global'nogo sotsial'nogo razvitiya chelovechestva* [Variability and cyclicity of the global social development of mankind], *Monografiya*, Nauchnyy ekspert, Moscow, 464 p. (In Russian).
3. Kalashnikova E.M. (1997), *Lichnost' i obshchnost' (Problema identifikatsii)* [Personality and community (the problem of identification)], Izdatel'stvo Permskogo universiteta, Perm', pp. 16–19. (In Russian).
4. Kovaleva A.I. & Bogdanov V.V. (2012), *Trayektorii sotsializatsii* [Trajectories of socialization], *Monografiya*, Moskovskiy gumanitarnyy universitet, Moscow, 184 p. (In Russian).
5. Feldshtein D.I. (1997), *Sotsial'noye razvitiye v prostranstve – vremeni Detstva* [Social development in space — time of Childhood], Moskovskiy Psikhologo-sotsial'nyy institut; Flinta, Moscow, pp. 45-50. (In Russian).
6. Smirnova E.O. (2009), *Detskaya psikhologiya (uchebnik dlya vuzov)* [Children's psychology (A textbook for universities)], Piter, St. Petersburg, 209 p. (In Russian).
7. Khudyakova, N.L. (2009), *Filosofiya i razvitiye obrazovaniya (uchebnoye posobiye)* [Philosophy and development of education (A textbook)], Obrazovaniye, Chelyabinsk, 230 p. (In Russian).
8. Edr. Prokhorov A.M. (1987), *Sovetskiy entsiklopedicheskiy slovar'* [Soviet Encyclopedic Dictionary], Sovetskaya entsiklopediya, Moscow, 1249 p. (In Russian).
9. Mudrik A.V. (2016), *Sotsial'no-pedagogicheskiye problemy sotsializatsii* [Socio-pedagogical problems of socialization], *Monografiya*, Moskovskiy pedagogicheskiy gosudarstvennyy universitet, Moscow, 248 p. (In Russian).
10. Vygotsky L.S., Edr. Yaroshevsky M.G. (1996), [Psychology of development as a phenomenon of culture], Izdatel'stvo “Institut prakticheskoy psikhologii”, Moscow; NPO “MODEK”, Voronezh, 512 p. (In Russian).
11. Supervisor Peterson L.G., Edrs.: Peterson L.G. & Lykova I.A. (2016), *Kompleksnaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya “Mir otkrytiy”* [Comprehensive educational program of preschool education “World of discoveries”], Izdatel'skiy dom “Tsvetnoy mir”, 336 p. (In Russian).
12. Slobodchikov V.I. (1994), *Razvitiye sub'yektivnoy real'nosti v ontogeneze (avtoreferat dissertatsii na soiskaniye uchenoyo stepeni doktora psikhologicheskikh nauk)* [Development of subjective reality in ontogenesis (Thesis abstract for the degree of Doctor of Psychology)], Moscow, 78 p. (In Russian).
13. Kolomiychenko L.V. (2008), *Sotsial'noye vospitaniye detey v kul'turologicheskoy paradigme obrazovaniya* [Social education of children in the cultural paradigm of education], *Monografiya*, Permskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet, Perm', 154 p. (In Russian).

14. Mukhina V.S. (2009), *Vozrastnaya psikhologiya. Femenologiya razvitiya (uchebnik dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy)* [Age-related psychology. Femenology of development (A textbook for students of higher educational institutions)], Akademiya, Moscow, 640 p. (In Russian).

15. Ilyin V.A. (2009), *Psikhologicheskaya teoriya kak polidistsiplinarnyy podkhod k analizu sotsial'nykh protsessov v sovremennom obshchestve (avtoreferat dissertatsii na soiskaniye uchenoy stepeni doktora psikhologicheskikh nauk)* [Psychological theory as a multidisciplinary approach to the analysis of social processes in modern society (Thesis abstract for the degree of Doctor of Psychology)], Moscow, 59 p. (In Russian).

16. Edr. Rean A.A. (2002), *Psikhologiya cheloveka ot rozhdeniya do smerti* [Human Psychology from Birth to Death], *Psikhologicheskaya entsiklopediya*, Prime-EUROZNAK, St. Petersburg, 656 p. (In Russian).

17. Pavelko N.N. & Pavlov S.O. (2012), *Psikhologiya i pedagogika (uchebnoye posobiye)* [Psychology and pedagogy (A textbook)], KNORUS, Moscow, 496 p. (In Russian).

18. Butenko N.V. & Cherusheva N.V. (2017), *Kul'turnyye praktiki rebonka doshkol'nogo vozrasta kak sredstvo obogashcheniya opyta detskoj deyatel'nosti* [Cultural practices of a preschool child as a means of enriching the experience of children's activities], *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 3, 20–24. (In Russian).

19. Zakharova L.M. & Purskalova Yu.V. (2015), *Sotsiokul'turnoye razvitiye detey doshkol'nogo vozrasta v sovremennom mire: analitiko-modeliruyushchiy aspekt* [Socio-cultural development of preschool children in the modern world: analytical and modeling aspect], *Monografiya*, Ul'yanovskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet imeni I.N. Ul'yanova, Ulyanovsk, 63 p. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2021.162.2.013

УДК 152.2

ББК 88.52 : 88.33

**Е. А. Василенко<sup>1</sup>, А. А. Шабалина<sup>2</sup>, Л. Р. Салаватulina<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0003-3463-6317

Доцент, кандидат психологических наук,  
доцент кафедры педагогики и психологии, Южно-Уральский государственный  
гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.  
*E-mail: vasilenkoea@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0001-5883-0320

Доцент, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики и психологии, Южно-Уральский государственный  
гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.  
*E-mail: shabalinaaa@cspu.ru*

<sup>3</sup>ORCID № 0000-0002-9004-7827

Доцент, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики и психологии, Южно-Уральский государственный  
гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.  
*E-mail: salavatulina@lrc@cspu.ru*

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ И ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ВОЛОНТЕРСТВА**

### **Аннотация**

*Введение.* Инклюзивное волонтерство имеет большое значение в современном мире. Практика показывает, что деятельность по его осуществлению и организации требует психологической готовности волонтеров. В настоящем исследовании поставлена цель — изучить самооценку психологической готовности студентов педагогического вуза к организации инклюзивного волонтерства.

*Материалы и методы.* Исследование было проведено с использованием методов анкетирования и прямого шкалирования. В нем участвовали 96 студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование».

*Результаты.* Большинство респондентов полагают, что не обладают необходимым уровнем умений для осуществления и организации волонтерской деятельности в целом и инклюзивного во-

лонтерства в особенности. Вместе с тем, студенты связывают позитивные чувства с инклюзивным волонтерством.

*Обсуждение.* Когнитивный и поведенческий компоненты психологической готовности к осуществлению и организации инклюзивного волонтерства, согласно самооценке студентов, сформированы у них недостаточно. Аффективный компонент сформирован на достаточном уровне.

*Заключение.* Полученные данные говорят о необходимости дополнительной подготовки студентов к осуществлению и организации инклюзивного волонтерства и волонтерской деятельности в целом.

**Ключевые слова:** волонтерство; инклюзивное волонтерство; инклюзивное образование; психологическая готовность к деятельности.

**Основные положения:**

– психологическая готовность к осуществлению и организации инклюзивного волонтерства может быть рассмотрена как вид социальной установки в единстве трех компонентов: когнитивного, аффективного и поведенческого;

– когнитивный и поведенческий компоненты психологической готовности к осуществлению и организации инклюзивного волонтерства, согласно самооценке студентов, сформированы у них недостаточно; аффективный компонент сформирован на достаточном уровне;

– обоснована необходимость дополнительной подготовки студентов к осуществлению и организации инклюзивного волонтерства и волонтерской деятельности в целом.

**1 Введение (Introduction)**

В современном мире все более значимой становится роль волонтерских организаций и движений, осуществляющих общественно-полезную деятельность бесплатно на добровольных началах. Россия также активно включилась в процесс их развития. Являясь проявлением общественной активности граждан, волонтерство явля-

ется признаком развития гражданского общества в стране, оно связано с осознанием гражданами своих обязанностей и ответственности [1, 3]. Участие в волонтерской деятельности способствует как решению значимых общественных проблем, так и личностному развитию всех его участников [2; 3].

Значительная часть добровольческих организаций ставит своей целью оказание помощи людям с ограниченными возможностями здоровья, содействие им в развитии их социальной активности. Особое значение в этом имеет *инклюзивное волонтерство*, представляющее собой совместную добровольческую деятельность людей с ограниченными возможностями здоровья и без таковых, направленную на помощь людям, решение социально-значимых проблем общества [4]. Инклюзивное волонтерство, безусловно, опирается на общие принципы волонтерского движения: добровольность, безвозмездный характер деятельности, ответственность, равенство, право всех людей на объединение, уважение всех культур и достоинства людей, развитие личности, солидарность [5, 82–83]. Однако можно выделить и специфические принципы инклюзивного волонтерства:

- ценность человека с ограниченными возможностями здоровья не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек с ограниченными возможностями здоровья способен чувствовать и думать;
- каждый человек с ограниченными возможностями здоровья имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным [1, 6].

Инклюзивное волонтерство исходит из того, что люди с ограниченными возможностями здоровья нуждаются не столько в помощи, сколько в содействии, что они способны развивать общественно-полезную активность и сами могут помогать другим. Более того, их собственный опыт бесценен при работе с людьми с ОВЗ и их семьями. Инклюзивное волонтерство способно решать широкий круг задач по социальной адаптации и вовлечению в социальную среду лиц с ограниченными возможностями здоровья [6].

Однако осуществление волонтерской деятельности с лицами с ОВЗ требует от волонтера специальной подготовки и высокого уровня личностного развития. М. Е. Буслаева полагает, что подготовка волонтеров для работы с детьми с ОВЗ требует не только конкретных знаний и умений, но и воспитания на основе гуманистических традиций милосердия, сострадания, любви к ближнему [7, 89]. С. М. Дзидзоева отмечает необходимость наличия у студентов-волонтеров, работающих с детьми с ОВЗ, определенного комплекса знаний, умений, навыков и личностных качеств; автор делает вывод о необходимости комплексной профессиональной подготовки студентов педагогического вуза к работе с детьми-инвалидами [8, 72]. В некоторых российских вузах реализуются программы подготовки студентов-волонтеров к работе в условиях инклюзивного обучения [9; 10]. Этот опыт имеется и в других странах на постсоветском пространстве [2].

Однако все упомянутые программы подготовки к волонтерской деятельности недостаточно нацелены на формирование готовности к организации инклюзивного волонтерства, которое включает организацию социально-полезной деятельности самих лиц с ОВЗ. Для организации этой деятельности необходимы специальные умения и навыки, а также сформированность определенных личностных качеств, поскольку участники волонтерского движения имеют ограничения в состоянии здоровья и дееспособности [1, 5].

Вместе с тем во многих исследованиях, выполненных как в России, так и за рубежом, отмечается недостаточная готовность не только студентов педагогических вузов, но и профессиональных педагогов для эффективной работы с лицами с ОВЗ и их семьями. Выявлено, что педагогам не хватает не только теоретических знаний, практических умений, но и сформированности мотивов, интересов, ценностей для эффективной работы в условиях инклюзивного образования [11; 12; 13]. Что же касается инклюзивного волонтерства, то в системе подготовки педагогов такой аспект подготовки в большинстве вузов вообще не предусмотрен, подготовку



волонтеров для осуществления инклюзивного волонтерства, в основном, ведут сами волонтерские организации [1].

Все вышесказанное позволяет поставить вопрос о необходимости формирования у будущих педагогов *психологической готовности к осуществлению и организации инклюзивного волонтерства*. Психологическую готовность к деятельности мы рассматриваем как один из видов социальной установки, представляющей собой сформировавшееся в результате прошлого опыта состояние психологической готовности личности вести себя определенным образом в отношении того или иного объекта; в структуре социальной установки можно выделить когнитивный, аффективный, поведенческий компоненты [14, 137]. Вопросы, связанные с сущностью психологической готовности к добровольческой деятельности, исследованы пока очень мало. По мнению Е. С. Носовой, в структуре данного психологического феномена важную роль играют как знания, информированность, так и мотивация, навыки общения, адекватность самооценки, ответственность, развитая саморегуляция, которые важно формировать у волонтеров [15, 188].

Мы поставили целью исследовать самооценку психологической готовности будущих педагогов к осуществлению и организации инклюзивного волонтерства.

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

Исследование было проведено в мае 2021 г. на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. В исследовании участвовали 96 студентов 3, 4 и 5 курсов, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование» с различными профилями подготовки («Русский язык. Литература», «Английский язык. Немецкий язык»). Исследование было проведено с использованием методов анкетирования и прямого шкалирования. Студентам нужно было оценить по десятибалльной шкале различные аспекты психологической готовности к осуществлению и организации инклюзивного волонтерства. Самооценка проводилась по трем аспектам психологической готовности: когнитивный, аффективный, поведенческий.

Что касается когнитивного компонента, то студентам нужно было оценить уровень своих знаний, связанных с осуществлением и организацией инклюзивного волонтерства. При самооценке аффективного компонента студентам нужно было оценить интенсивность эмоций, которые могут быть связаны с осуществлением и организацией инклюзивного волонтерства, из представленного списка. При самооценке поведенческого компонента студентам нужно было оценить степень сформированности умений, необходимых для эффективного осуществления и организации инклюзивного волонтерства. Студентам было также предложено указать внутренние преграды, если они есть, для осуществления и организации инклюзивного волонтерства.

При обработке результатов самооценки использовалась уровневая шкала, представленная в таблице 1.

Таблица 1 — Уровневая шкала самооценок респондентов

Table 1 — Level scale of respondents' self-assessments

Бальная оценка	Уровень
0–3	недостаточный
4–7	достаточный
8–10	высокий

### 3 Результаты (Results)

Результаты исследования самооценки когнитивного компонента психологической готовности студентов к осуществлению и организации инклюзивного волонтерства представлены в таблице (Таблица 2).

**Таблица 2 — Самооценка когнитивного компонента психологической готовности студентов к осуществлению и организации инклюзивного волонтерства**

**Table 2 — Self-assessment of the cognitive component of students' psychological readiness to implement and organize inclusive volunteering**

Параметр когнитивного компонента	Удельный вес респондентов с различным уровнем сформированности когнитивного компонента		
	Высокий уровень, %	Достаточный уровень, %	Недостаточный уровень, %
Достаточность знаний о сущности и организации волонтерской деятельности	0	47,9	52,1
Достаточность знаний о сущности и организации инклюзивного волонтерства	0	17,7	82,3
Достаточность знаний об особенностях лиц с ОВЗ	14,6	73,9	11,5
Достаточность знаний о методах работы с лицами с ОВЗ	12,5	59,3	28,1

Представленные в таблице данные показывают, что большинство студентов оценивают как недостаточный уровень знаний, связанных с сущностью и организацией инклюзивного волонтерства. Большая часть опрошенных также отмечает нехватку знаний о сущности и организации волонтерской деятельности в целом. Более четверти опрошенных отмечают недостаточный уровень знаний о методах работы с лицами с ОВЗ.

Результаты исследования самооценки аффективного компонента психологической готовности студентов к осуществлению и организации инклюзивного волонтерства представлены в следующей таблице. В ней отражены оценки тех эмоций и чувств, с которыми у респондентов связан этот вид деятельности (Таблица 3).

Таблица 3 — Самооценка эмоций и чувств, связанных с организацией инклюзивного волонтерства

Table 3 — Self-assessment of emotions and feelings associated with the organization of inclusive volunteering

Эмоции и чувства, связанные с организацией инклюзивного волонтерства	Удельный вес респондентов с различным уровнем интенсивности эмоций и чувств		
	Высокий уровень интенсивности, %	Средний уровень интенсивности, %	Низкий уровень интенсивности, %
Радость	13,5	64,6	21,9
Удивление	40,6	56,3	03,1
Страх	02,1	55,2	42,7
Раздражение	0	11,5	88,5
Отвращение	0	0	100
Жалость	53,1	41,7	05,2
Неуверенность в себе	32,3	63,5	04,2
Любовь	28,1	51,1	20,8
Восхищение	12,5	22,9	64,6
Презрение	0	0	100

Представленные в таблице данные показывают, что наиболее интенсивными чувствами, связанными с организацией инклюзивного волонтерства, у большинства студентов являются чувства жалости, удивления и неуверенности в себе, несколько меньше респондентов отметили интенсивные проявления таких чувств, как любовь, радость и восхищение. Ни у одного из респондентов не выявлены чувства отвращения и презрения. Что касается чувства раздражения, то его средняя интенсивность выявлена у 11,5 % обследованных. Отметим также, что 55,2 % респондентов отметили эмоцию страха средней интенсивности. Все это говорит о том, что большинство студентов ощущает свою неуверенность, недостаточную компетентность в организации инклюзивного волонтерства, что проявляется в определенном уровне страха по отношению к этой деятельности. Вместе с тем, студенты испытывают чувства не только жалости, но и любви и восхищения по отношению к людям с ОВЗ; они связывают эмоцию радости с работой по организации инклюзивного волонтерства.

Результаты исследования самооценки поведенческого компонента психологической готовности студентов к осуществлению организации инклюзивного волонтерства представлены в следующей таблице (Таблица 4).

**Таблица 4 — Самооценка поведенческого компонента психологической готовности студентов к осуществлению и организации инклюзивного волонтерства**

**Table 4 — Self-assessment of the behavioral component of students' psychological readiness to implement and organize inclusive volunteering**

Параметр поведенческого компонента	Удельный вес респондентов с различным уровнем сформированности поведенческого компонента		
	Высокий уровень, %	Достаточный уровень, %	Недостаточный уровень, %
Умения, связанные с осуществлением и организацией волонтерской деятельности	09,4	36,5	54,1
Умения, связанные с осуществлением и организацией инклюзивного волонтерства	0	11,5	88,5
Умения, связанные с коммуникацией с лицами с ОВЗ и их родственниками	03,1	70,8	26,1
Умения организовывать деятельность лиц с ОВЗ	02,1	73,9	23,9

Представленные в таблице данные показывают, что большинство респондентов полагают, что не обладают необходимым уровнем умений для организации волонтерской деятельности в целом и инклюзивного волонтерства в особенности. Около четверти опрошенных полагает, что им не хватает умений, связанных с коммуникацией и работой с лицами с ОВЗ.

В следующей таблице отражены те факторы, которые респонденты считают внутренними преградами для осуществления и организации инклюзивного волонтерства, и их распространенность на данной выборке (Таблица 5).

**Таблица 5 — Распространенность внутренних преград для осуществления инклюзивного волонтерства**

**Table 5 — Prevalence of internal barriers to the implementation of inclusive volunteering**

Фактор, являющийся внутренней преградой для осуществления инклюзивного волонтерства	Удельный вес респондентов, %
Недостаточный уровень знаний, умений	86,5
Неуверенность в себе	
Страх сделать что-то не так	26,1
Страх нечаянно задеть чувства людей с ОВЗ и их родственников	22,9
Интенсивное чувство жалости	21,9
Желание отстраниться от болезненных эмоций	9,4

Представленные в таблице данные показывают, что главной психологической преградой к осуществлению и организации инклюзивного волонтерства респонденты считают недостаточный уровень знаний и умений, необходимых для этой деятельности. С недостатком опыта работы с лицами с ОВЗ связаны и неуверенность в себе, страх совершить ошибку, задеть чувства людей с ОВЗ и их родственников. К числу эмоциональных преград можно отнести ин-



тенсивные чувства, которые могут возникнуть в процессе осуществления и организации инклюзивного волонтерства, в первую очередь, чувства жалости. Стремление отстраниться от негативных эмоций является естественной защитной реакцией личности; то, что студенты его осознают, говорит о достаточно высоком уровне рефлексии и создает основу для овладения навыками работы с людьми с ОВЗ.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Результаты проведенного исследования показывают, что большинство студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», полагают, что у них недостаточно сформированы знания и умения, необходимые для осуществления и организации инклюзивного волонтерства, а также волонтерской деятельности в целом. Более четверти опрошенных отмечают недостаточный уровень знаний и умений, связанных с работой с лицами с ОВЗ. Таким образом, когнитивный и поведенческий компоненты психологической готовности к осуществлению и организации инклюзивного волонтерства, согласно самооценке студентов, сформированы у них недостаточно.

Аффективный компонент сформирован гораздо в большей степени. Студенты испытывают чувства не только жалости, но и любви и восхищения по отношению к людям с ОВЗ; они связывают эмоцию радости с работой по организации инклюзивного волонтерства. Однако недостаток знаний и умений, связанных с этой деятельностью, проявляется на эмоциональном уровне в чувстве неуверенности в себе, а у части студентов — в эмоции страха, связанного с возможностью сделать что-то не так или задеть чувства людей с ОВЗ или их родственников.

#### **5 Заключение (Conclusion)**

Проведенный анализ научной литературы показывает, что психологическая готовность к осуществлению и организации инклюзивного волонтерства может быть рассмотрена как социальная установка, включающая три компонента: когнитивный, аффективный,

поведенческий. Результаты проведенного эмпирического исследования показывают, что наиболее сформированным у студентов педагогического вуза является аффективный компонент, значительно менее сформированы когнитивный и поведенческий компоненты.

Полученные данные говорят о необходимости дополнительной подготовки студентов к осуществлению деятельности по организации инклюзивного волонтерства и волонтерской деятельности в целом. Эта задача может решаться в рамках дисциплин психолого-педагогического модуля, а также путем организации соответствующего курса по выбору или факультатива.

### Библиографический список

1. Методические рекомендации по развитию сети волонтерских центров инклюзивного добровольчества / ред.-сост.: Л. И. Быстрова, Л. В. Галиханова, Е. В. Крутицкая. М. : РГСУ. 2018. – 99 с.
2. Кривуть М. Л. Роль волонтерского марафона в формировании коммуникативной компетентности педагогов инклюзивного образования // Гуманитарно-педагогические исследования. 2019. № 3. С. 6–11.
3. Пилипенко А. Ю. Опыт развития студенческого волонтерства и обучения волонтеров в Псковском государственном университете // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. № 6 (87). С. 191–199.
4. Шарикова Е. С. Опыт, проблемы и перспективы инклюзивного волонтерства в России и за рубежом (сравнительный анализ) // E-Scio. 2021. № 1 (52). С. 536–545.
5. Козырева Ф. Т. Сущность добровольческой деятельности // StudNet. 2020. № 9. С. 81–85.
6. Marková A. (2018), “The “inclusive volunteering” phenomenon: Research into the volunteering of people with disabilities”, *Kontakt*, vol. 20, is. 1, pp. e48–e56.
7. Бушлаева М. Е. Подготовка студенческой молодежи к организации волонтерской деятельности с детьми с ОВЗ // Научные исследования. 2016. № 10 (11). С. 87–90.
8. Дзидзоева С. М. К вопросу комплексной профессиональной подготовки организатора волонтерского движения для работы с детьми ОВЗ в условиях педвуза // Обучение и воспитание: методики и практика. 2014. № 12. С. 69–74.
9. Мартынова Т. Н., Гавло Е. А., Цвеклинская К. А. Социальная волонтерская деятельность студентов вуза в условиях инклюзивного образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 1 (33). С. 153–159.
10. Полторацкая Н. Л., Репина Г. А., Веселовский К. О. Социально-педагогическое сопровождение профессионального образования лиц с ОВЗ в ОГБОУ СПО «Смоленский педагогический колледж» // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 1. С. 69–80.

11. Baimenova B., Bekova Zh. & Zhubakova S. (2015), “Psychological Readiness of Future Educational Psychologists for the Work with Children in the Conditions of Inclusive Education”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 205, pp. 577–583.

12. Губанова М. И., Максимова Н. А. Готовность педагогических работников профессиональных образовательных организаций к осуществлению инклюзивного образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 3 (31). С. 108–114.

13. Хитрюк В. В. Инклюзивная готовность педагога: мотивационно-когнитивный компонент // Весник МДПУ імя І. П. Шамякіна. 2015. № 1 (45). С. 98–103.

14. Гордеева С. С. Сущность и структура социальной установки в социологии и социальной психологии // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2016. Вып. 3 (27). С. 135–140.

15. Носова Е. С. Формирование психологической готовности к добровольческой деятельности // Сибирский психологический журнал. 2007. № 25. С. 186–190.

**Ye. A. Vasilenko<sup>1</sup>, A. A. Shabalina<sup>2</sup>, L. R. Salavatulina<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0003-3463-6317

Docent, Candidate of Psychological Sciences,  
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology,  
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.  
*E-mail: vasilenkoa@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0001-5883-0320

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.  
*E-mail: shabalinaaa@cspu.ru*

<sup>3</sup>ORCID No. 0000-0002-9004-7827

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,  
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology,  
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.  
*E-mail: salavatulina1r@cspu.ru*

## A STUDY OF THE PSYCHOLOGICAL READINESS OF FUTURE TEACHERS TO IMPLEMENT AND ORGANIZE INCLUSIVE VOLUNTEERING

### Abstract

*Introduction.* Inclusive volunteering is of great importance in modern world. Practice shows that the activities for its implementation and organization require the psychological readiness of

volunteers. The purpose of this investigation is to study the self-assessment of the psychological readiness of students of a pedagogical university to organize inclusive volunteering.

*Materials and methods.* The study was conducted using the methods of questionnaires and direct scaling. It was attended by 96 students getting education of “Pedagogical Education”.

*Results.* The majority of respondents believe that they do not have the necessary level of skills to carry out and organize volunteer activities in general and inclusive volunteering in particular. At the same time, students associate positive feelings with inclusive volunteering.

*Discussion.* According to the students' self-assessment, the cognitive and behavioral components of psychological readiness for the implementation and organization of inclusive volunteering are not sufficiently formed. The affective component is formed at a sufficient level.

*Conclusion.* The obtained data indicate the need for additional training of students for the implementation and organization of inclusive volunteering and volunteer activities in general.

**Keywords:** Volunteering; Inclusive volunteering; Inclusive education; Psychological readiness for activity.

**Highlights:**

Psychological readiness to implement and organize inclusive volunteering can be considered as a type of social attitude in the unity of three components: cognitive, affective and behavioral;

The cognitive and behavioral components of psychological readiness for the implementation and organization of inclusive volunteering, according to the students' self-assessment, are not sufficiently formed; the affective component is formed at a sufficient level;

The need for additional training of students for the implementation and organization of inclusive volunteering and volunteer activities in general is justified.

## References

1. Edrs. and Compilers: Bystrova L.I., Galikhanova L.V. & Krutitskaya Ye.V. (2018), *Metodicheskiye rekomendatsii po razvitiyu seti volonterskikh tsestrov inklyuzivnogo dobrovol'chestva* [Methodological recommendations for the development of the network of volunteer centers of inclusive volunteerism], Rossiyskiy gosudarstvennyy sotsial'nyy universitet, Moscow, 99 p. (In Russian).
2. Krivut' M.L. (2019), *Rol' volonterskogo marafona v formirovaniy kommunikativnoy kompetentnosti pedagogov inklyuzivnogo obrazovaniya* [The role of the volunteer marathon in the formation of the communicative competence of teachers of inclusive education], *Gumanitarno-pedagogicheskiye issledovaniya*, 3, 6–11. (In Russian).
3. Pilipenko A.Yu. (2018), *Opyt razvitiya studencheskogo volonterstva i obucheniya volonterov v Pskovskom gosudarstvennom universitete* [Experience in the development of student volunteerism and training of volunteers at Pskov State University], *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta*, 6 (87), 191–199. (In Russian).
4. Sharikova Ye.S. (2021), *Opyt, problemy i perspektivy inklyuzivnogo volonterstva v Rossii i za rubezhom (sravnitel'nyy analiz)* [Experience, problems and prospects of inclusive volunteerism in Russia and abroad (comparative analysis)], *E-Scio*, 1 (52), 536–545. (In Russian).
5. Kozyreva F.T. (2020), *Sushchnost' dobrovol'cheskoy deyatelnosti* [The essence of voluntary activity], *StudNet*, 9, 81–85. (In Russian).
6. Marková A. (2018), “The “inclusive volunteering” phenomenon: Research into the volunteering of people with disabilities”, *Kontakt*, vol. 20, is. 1, pp. e48–e56.
7. Buslayeva M.Ye. (2016), *Podgotovka studencheskoy molodezhi k organizatsii volonterskoy deyatelnosti s det'mi s OVZ* [Preparation of student youth for the organization of volunteer activities with children with HIA], *Nauchnyye issledovaniya*, 10 (11), 87–90. (In Russian).
8. Dzidzoyeva S.M. (2014), *K voprosu kompleksnoy professional'noy podgotovki organizatora volonterskogo dvizheniya dlya raboty s det'mi OVZ v usloviyakh pedvuza* [On the issue of comprehensive professional training of the organizer of the volunteer movement for working with children of HIA in the conditions of a pedagogical university], *Obucheniye i vospitaniye: metodiki i praktika*, 12. P. 69–74. (In Russian).
9. Martynova T.N., Gavlo Ye.A. & Tsveklinskaya K.A. (2019), *Sotsial'naya volonterskaya deyatelnost' studentov vuza v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya* [Social volunteer activity of university students in the conditions of inclusive education], *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom*, 1 (33), 153–159. (In Russian).
10. Poltoratskaya N.L., Repina G.A., Veselovskiy K.O. (2015), *Sotsial'no-pedagogicheskoye soprovozhdeniye professional'nogo obrazovaniya lits s OVZ v OGBOU SPO “Smolenskiy pedagogicheskiy kolledzh”* [Socio-

pedagogical support of professional education of persons with disabilities in the Smolensk Pedagogical College], *Munitsipal'noye obrazovaniye: innovatsii i eksperiment*, 1, 69–80. (In Russian).

11. Baimenova B., Bekova Zh. & Zhubakova S. (2015), “Psychological Readiness of Future Educational Psychologists for the Work with Children in the Conditions of Inclusive Education”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 205, pp. 577–583.

12. Gubanova M.I., Maksimova N.A. (2018), *Gotovnost' pedagogicheskikh rabotnikov professional'nykh obrazovatel'nykh organizatsiy k osushchestvleniyu inklyuzivnogo obrazovaniya* [Readiness of pedagogical workers of professional educational organizations to implement inclusive education], *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom*, 3 (31), 108–114. (In Russian).

13. Khitryuk V.V. (2015), *Inklyuzivnaya gotovnost' pedagoga: motivatsionno-konativnyy komponent* [Inclusive teacher readiness: motivational and conative component], *Vestnik Mozyrskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni I.P. Shamyakina*, 1 (45), 98–103. (In Russian).

14. Gordeyeva S.S. (2016), *Sushchnost' i struktura sotsial'noy ustanovki v sotsiologii i sotsial'noy psikhologii* [The essence and structure of the social attitude in sociology and social psychology], *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya*, 3 (27), 135–140. (In Russian).

15. Nosova Ye.S. (2007), *Formirovaniye psikhologicheskoy gotovnosti k dobrovol'cheskoy deyatel'nosti* [Formation of psychological readiness for voluntary activity], *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal*, 25, 186–190. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2021.162.2.014

УДК 371.015

ББК 88.840 : 74.202.42

**Е. Ю. Волчегорская<sup>1</sup>, Ю. В. Гольцева<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0001-6764-7747

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.  
*E-mail: volchegorskayaeu@cspu.ru*

<sup>2</sup>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*

## **ЭМПАТИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР ПОЗИТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В КЛАССНОМ КОЛЛЕКТИВЕ**

### **Аннотация**

*Введение.* Эмпатическое понимание является важным фактором, определяющим, как мы общаемся друг с другом, а также личностной характеристикой, которая облегчает способность убеждать других людей принять идею, чувствовать себя определенным образом или следовать определенному курсу действий.

Цель статьи — выявить возможности эмпатических способностей в становлении навыков позитивного взаимодействия в классном коллективе младших школьников.

*Материалы и методы.* В исследовании приняли участие учащиеся 9-10 лет в количестве 26 человек. Для определения уровня социально-психологического климата были выбраны опросник «Я — лидер» (Е. С. Федоров, О. В. Еремин) и анкета для оценки коммуникативных и организаторских склонностей, адаптированный для детей младшего школьного возраста (В. В. Синявский, В. А. Федорошин). Для выявления специфики эмпатической реакции младших школьников использован опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (А. М. Щетинина). Для

Эмпатические способности младших школьников как фактор позитивного взаимодействия в классном коллективе

проверки статистической значимости выявленных взаимосвязей был использован корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

*Результаты.* Полученные результаты показали наличие статистически значимой взаимосвязи между показателями эмпатии и коммуникативных ( $r_s = 0.522$ ), организаторских склонностей ( $r_s = 0.428$ ), лидерских качеств ( $r_s = 0.41$ ), способствующих установлению благоприятного психологического климата в коллективе младших школьников.

*Обсуждение.* Статистически подтвержденная взаимосвязь между сформированностью коммуникативных навыков, лидерских качеств и эмпатических проявлений детей, способствующих установлению благоприятного психологического климата в коллективе младших школьников, является важным фактором создания эмоционально безопасной среды в начальной школе.

*Заключение.* Полученные данные свидетельствуют о признании важности развития эмпатического понимания младших школьников как предиктора создания благоприятного социально-психологического климата в начальной школе.

**Ключевые слова:** эмпатия; коммуникативные навыки; младшие школьники.

**Основные положения:**

- эмпатическое понимание является основой для создания благоприятного климата в классе;
- школьный климат является ведущим предиктором эмоциональных и поведенческих проявлений, социальной адаптации младших школьников;
- выявлены статистически достоверные взаимосвязи уровня сформированности эмпатического понимания детей младшего школьного возраста с уровнем их коммуникативных, организаторских склонностей и лидерских качеств.

**1 Введение (Introduction)**

Эмпатия играет важную межличностную и социальную роль,



позволяя обмениваться опытом и потребностями между людьми, способствуя формированию просоциального поведения. Эта способность позволяет нам воспринимать эмоции других людей, резонировать с ними эмоционально и когнитивно, принимать точку зрения других и различать наши собственные и чужие эмоции [1].

Понятие эмпатии было впервые введено в эстетику в середине 19-го века. Немецкое слово «Einfühlung» было использовано, чтобы описать эмоциональный резонанс с произведением искусства. В конце 19-го века психолог Т. Липпс расширил это понятие, трактуя его как «ощущение переживания другого», отмечая, что внутреннее подражание действиям других играет решающую роль в возникновении эмпатии. Философ М. Бубер добавил свое понимание концепции эмпатии, описав эмпатические отношения как «Я и Ты», в отличие от неэмпатического неуважения, определенного им как «Я и Оно» [2]. В этом описании гуманное уважение и забота противопоставляются объективации и дегуманизации другого человека, что слишком часто наблюдается в современном обществе. В этом смысле эмпатия включает в себя любые условия человеческого взаимодействия, которые, как правило, способствуют личностному росту и человечности, подготавливая почву для самореализации и самоактуализации в различных жизненных ситуациях.

Эмпатическое понимание стало ключевым понятием во многих областях, требующих человеческого контакта. Образование — это та область человеческого общения, где внимание к эмпатическому климату в классе привлекает большое внимание как практиков, так и теоретиков. Создание эмпатического климата в образовательных учреждениях основано на хорошо известных принципах К. Роджерса, таких, как рефрейминг, конгруэнтность и позитивное отношение. Он распространил эти принципы позже на образование, что послужило основой для выявления взаимосвязей между такими переменными, как эмпатия и Я-концепция школьников, их академическая успеваемость, альтруизм, креативность, склонность к вандализму и др. [3; 4; 5; 6].

Как правило, эмпатия изучается в русле профессионально значимых поведенческих качеств личности учителей [6]. Гораздо меньше исследований, посвященных пониманию роли эмпатии в организации благоприятной школьной среды. С этой точки зрения важно выявить, насколько эмпатическое понимание детей способствует созданию благоприятного климата в классе.

Это исследование направлено на изучение эмпатических установок младших школьников, которые влияют на социально-психологический климат класса.

Одним из первых феномен социально-психологического климата изучил В. М. Шепель, рассматривая его как эмоциональную окраску определенных психологических связей членов коллектива, возникающую на основе их близости, симпатии, совпадения характеров, интересов, склонностей. Это состояние коллектива тесно связано со стабильностью эмоционального настроения, отражая самую верную ситуацию межличностных отношений в классе [7].

Б. Ф. Ломов включает в понятие психологический климат систему межличностных отношений (симпатия, антипатия, дружба); психологические механизмы взаимодействия между людьми (подражание, сопереживание, содействие); систему взаимных требований, общее настроение, общий стиль совместной трудовой деятельности, интеллектуальное, эмоциональное и волевое единство коллектива [8].

Школьный климат является ведущим фактором в объяснении многих аспектов обучения и достижений учащихся; ведущим предиктором их эмоциональных и поведенческих проявлений, социальной адаптации и самооценки; обуславливает уровень агрессии школьников [9–15]. Школьный климат отражает практически все аспекты школьного опыта, включая качество преподавания и обучения, отношения внутри школьного сообщества, а также институциональные и структурные особенности школьной среды, т. к. школа — это нечто большее, чем академический контекст обучения. Это также место, где дети учатся формировать позитивные со-

циальные отношения, обретать независимость и развиваться эмоционально, поведенчески и когнитивно [16; 17]. Ценность изучения школьного климата для системы образования очевидна [18]. Однако для лучшего понимания процессов благоприятного социально-психологического климата необходимо выявить предикторы его формирования, особенно на начальной ступени общего образования.

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

Выборка исследования имеет следующие характеристики: обучающиеся 3 «А» класса в количестве 26 человек, возраст участников исследования 9-10 лет. В классе из 26 человек — 15 девочек и 11 мальчиков.

Для выявления характера проявлений эмпатических реакций был использован опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (А. М. Щетинина) [19]. Данный опросник состоит из 12 критериев проявления эмпатических реакций таких как: проявляет интерес к эмоциональному поведению других; спокойно издалека смотрит в сторону ребенка, переживающего какое-либо состояние; пытается привлечь внимание взрослого к эмоциональному состоянию другого; «изображает» сочувствие, глядя при этом на взрослого, ожидает похвалы, поддержки; активно включается в ситуацию, по собственной инициативе помогает, гладит, обнимает и пр., т. е. производит успокаивающие действия и так далее. Вопросы распределяются по степени выраженности эмпатии гуманистической и эгоцентрической форм.

Для изучения операциональных коммуникативных умений (лидерских, организаторских качеств) учащихся был использован тест «Я — лидер» — Е. С. Фёдоров, О. В. Ерёмин (модифицирована Т. А. Мироновой) [20], направленный на определение лидерских качеств. Он включает оценку таких коммуникативных и организационных умений, как умение повести за собой, стать организатором и вдохновителем жизни в коллективе, умение управлять собой, умение решать проблемы, умение влиять на окружающих, умение работать с группой и т. п.

Методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС) (В. В. Синявский, В. А. Федорошин) [21] базируется на принципе отражения и оценки испытуемым некоторых особенностей своего поведения в различных ситуациях. В анкете предлагаются ситуации, знакомые испытуемому по его личному опыту. Данный проективный опросник позволяет выявить устойчивые показатели коммуникативных и организаторских склонностей.

### 3 Результаты (Results)

С помощью методики «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» мы выявили показатели уровня проявления эмпатических реакций и поведения у детей. Из 26 испытуемых гуманистический тип эмпатии (высокий уровень) наблюдается только у 5 учащихся (19 %). Такие дети интересуются состоянием другого, они часто успокаивают и пытаются предложить свою помощь другим. Эгоцентрический тип эмпатии наблюдается почти у половины испытуемых (46 %). Эти дети чаще всего отвлекают все внимание взрослого человека на себя, не всегда могут проявить эмоции переживаний за другого. Низкий уровень эмпатии проявляется у 12 % испытуемых. Такие дети редко интересуются, какое эмоциональное состояние у другого человека, почти не показывают реакции на переживания одноклассников и совершают действия эмпатийного характера только после того, как попросит взрослый.

Методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей позволила выявить, что у большинства респондентов (69 %) средний уровень коммуникативных склонностей. Это дети, которые могут принимать активное участие в жизни класса, но им не хватает уверенности, знаний, опыта. У 3-х испытуемых коммуникативные склонности находятся на низком уровне. Лишь пять учащихся готовы работать с группой, им комфортно в этой среде, они отвечают за свои поступки и за своих одноклассников.

Что касается уровня организаторских склонностей, то их высокий уровень был выявлен только у 16 % испытуемых. Это дети, у которых ярко проявляются организаторские способности, они уме-

ют общаться, им интересна внеклассная работа. Подавляющее большинство опрошенных младших школьников (76 %) всегда «плывут по течению»: они могут взять на себя ответственность за организацию какого-либо процесса, но не изъявляют яркого желания. Наконец, у 8 % детей был выявлен низкий уровень организаторских склонностей: такие дети обычно не стремятся руководить, они согласны подчиняться, лишь бы не брать на себя такую ответственность.

Опросник «Я — Лидер» позволил определить, что 12 % младших школьников не склонны проявлять лидерство в группе, они часто не знают, чего хотят и не умеют ставить цели. 76 % испытуемых могут ставить определённые цели, отстаивать свои позиции, но им не хватает уверенности, настойчивости. Лишь три ребенка в классе умеют работать с коллективом, не боятся выстраивать отношения, четко знают, чего хотят и ставят правильные цели.

При выявлении взаимосвязи между изучаемыми характеристиками нами были установлены достоверные взаимосвязи между следующими параметрами: эмпатические реакции — лидерские качества ( $r_s = 0,41$ ;  $P \leq 0,05$ ); эмпатические реакции — коммуникативные склонности ( $r_s = 0,522$ ;  $P \leq 0,01$ ); эмпатические реакции — организаторские склонности ( $r_s = 0,428$ ;  $P \leq 0,05$ ).

#### 4 Обсуждение (Discussion)

Таким образом, нами была выявлена статистически подтвержденная взаимосвязь между высоким уровнем проявления эмпатических реакций и развитыми лидерскими качествами у младших школьников. Примерно на таком же по статистической силе уровне выявилась зависимость между проявлением эмпатических реакций и наличием организаторских склонностей школьников. Еще более значимая зависимость была выявлена между проявлением эмпатических реакций и коммуникативными склонностями детей.

Это позволяет утверждать, что понимание младшим школьником эмоционального состояния других людей и демонстрация этого понимания прямо связаны с успешной коммуникацией с одноклассниками.

## 5 Заключение (Conclusion)

Умение осознанно откликаться на чувства партнера — эмпатия — важный фактор формирования благоприятного социально-психологического климата в целом, и в начальной школе, в частности. Умение правильно понять человека, причину его переживаний позволяет в конечном итоге выстроить адекватное взаимодействие со сверстниками.

### Библиографический список

1. Riess H. (2017), “The Science of Empathy”, *Journal of Patient Experience*, vol. 4, no. 2, pp. 74–77.
2. Buber M., (1958), *I and Thou*, Translated by Ronald Smith G., Scribner, New York, 128 p.
3. Crenshaw D.A. & Mordock, J.B. (2007), *Understanding and treating the aggression of children*, Jason Aronson; Rowman & Littlefield, Inc., Lanham, Maryland, USA, 312 p. ISBN 978-0-7657-0561-7.
4. Hoffman M.L. (2000), *Empathy and moral development: implications for caring and justice*, Cambridge University Press, Cambridge, 331 p.
5. O’Ferrall, M.E., Green, A. & Hanna, F. (2010), “Classroom management strategies for difficult students: promoting change through relationships”, *Middle School Journal*, 41(4), pp. 4–11.
6. Rogers, C. (1983), *Freedom to learn for the 80s*, Charles E. Merrill Company, Columbus, OH, 312 p.
7. Шепель В. М. Управленческая психология. М. : Экономика, 1984. – 246 с.
8. Ломов Б. Ф., Журавлев А. Л. Психология управления. М. : Знание, 1978. – 218 с.
9. Brookover W.B., Schweitzer J.H., Schneider J.M., Beady C.H., Flood, P.K. & Wisenbaker J.M. (1978), “Elementary school social climate and school achievement”, *American Educational Research Journal*, vol. 15, no. 2, pp. 301–318. DOI: 10.3102/00028312015002301.
10. Brand S., Felner R. D., Seitsinger A., Burns A., & Bolton N. (2008), “A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: the validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement”, *Journal of School Psychology*, no. 46 (5), pp. 507–535. DOI: 10.1016/j.jsp.2007.12.001.
11. Roeser R.W., Eccles J.S. & Sameroff A.J. (2000), “School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: a summary of research findings”, *The Elementary School Journal*, vol. 100, no. 5, pp. 443–471. DOI: 10.1086/499650.
12. Brand S., Felner R., Shim M., Seitsinger A. & Dumas T. (2003), “Middle school improvement and reform: development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety”,

*Journal of Educational Psychology*, no. 95 (3), pp. 570-588. DOI: 10.1037/0022-0663.95.3.570.

13. Way N., Reddy R. & Rhodes J. (2007), "Students' perceptions of school climate during the middle school years: associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment", *American Journal of Community Psychology*, vol. 40, is. 3-4, pp. 194–213. DOI: 10.1007/s10464-007-9143-y.

14. Espelage D.L., Polanin J.R. & Low S.K. (2014), "Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations", *School Psychology Quarterly*, no. 29 (3), pp. 287. DOI: 10.1037/spq0000072.

15. Turner I., Reynolds K.J., Lee E., Subasic E. & Bromhead D. (2014), "Well-being, school climate, and the social identity process: a latent growth model study of bullying perpetration and peer victimization", *School Psychology Quarterly*, no. 29 (3), pp. 320–335. DOI: 10.1037/spq0000074.

16. Cohen J., McCabe L., Michelli N.M., & Pickeral T. (2009), "School climate: research, policy, practice, and teacher education", *The Teachers College Record*, no. 111, pp. 180–213.

17. Wilson D. (2004), "The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization", *Journal of School Health*, no. 74, pp. 293–299. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08286.x.

18. Thapa A., Cohen J., Guffey S. & Higgins-D'Alessandro A. (2013), "A review of school climate research", *Review of Educational Research*, no. 83, pp. 357–385.

19. Щетинина А. М. Диагностика социального развития ребенка : учебно-методическое пособие. Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.

20. Фёдоров Е. С., Ерёмин О.В. Шпаргалка вожатого: игры, тесты, методики. М. : Московский педагогический государственный университет им. В. И. Ленина, 1994. – 20 с.

21. Психодиагностика персонала: методики и тесты : учебное пособие для факультетов: психологических, экономических и менеджмента : в 2-х томах / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. Самара : Бахрах-М, 2007. Т. 2. – 559 с.

### **Ye. Yu. Volchegorskaya<sup>1</sup>, Yu. V. Goltseva<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0001-6764-7747

Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences,

Head of the Department of Pedagogy, Psychology and Subject Methods,  
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*Email: volchegorskayaeu@cspu.ru*

ORCID № 0000-0002-2165-5896

Candidate of Pedagogic Sciences,

Associate Professor at the Department of Pedagogy,  
Psychology and Subject Methods, South-Ural state Humanities-Pedagogical  
University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: ulgo@rambler.ru*

## EMPATHIC ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN AS A FACTOR OF POSITIVE INTERACTION IN THE CLASSROOM

### Abstract

*Introduction.* Empathic understanding is an important determinant of how well we communicate with each other, as well as a personality trait that facilitates the ability to convince others to accept an idea, feel a certain way, or follow a certain course of action.

The purpose of the article is to consider the role of empathic ability in the development of positive interaction skills in the classroom team of younger students.

*Materials and methods.* The study involved students 9–10 years old in the amount of 26 people. To determine the level of the socio-psychological climate, the questionnaire "I am a leader" (E.S. Sinyavsky, V.A. Fedoroshin). To identify the specifics of the empathic reaction of younger schoolchildren, the questionnaire "The nature of the manifestations of empathic reactions and behavior in children" (AM Shchetinina) was used. To check the statistical significance of the identified relationships, correlation analysis (Spearman's rank correlation coefficient) was used.

*Results.* The results obtained showed the presence of a statistically significant relationship between the indicators of empathy and communicative ( $r_s = 0.522$ ), organizational inclinations ( $r_s = 0.428$ ), leadership qualities ( $r_s = 0.41$ ), contributing to the establishment of a favorable psychological climate in the team of primary schoolchildren.

*Discussion.* The statistically confirmed relationship between the formation of communication skills, leadership qualities and empathic manifestations of children, contributing to the establishment of a favorable psychological climate in the team of primary schoolchildren, is an important factor in creating an emotionally safe environment in primary school.



*Conclusion.* The data obtained testify to the recognition of the importance of developing empathic understanding of primary schoolchildren as a predictor of the creation of a favorable socio-psychological climate in primary school.

**Keywords:** Empathy; Communication skills; Younger students.

**Highlights:**

Empathic understanding is the basis for creating a favorable climate in the classroom;

The school climate is a leading predictor of emotional and behavioral manifestations, social adaptation of younger schoolchildren;

Statistically significant correlations of the level of formation of empathic understanding of primary school children with the level of their communicative, organizational aptitudes and leadership qualities were revealed.

**References**

1. Riess H. (2017), "The Science of Empathy", *Journal of Patient Experience*, vol. 4, no. 2, pp. 74–77.
2. Buber M., (1958), *I and Thou*, Translated by Ronald Smith G., Scribner, New York, 128 p.
3. Crenshaw D.A. & Mordock, J.B. (2007), *Understanding and treating the aggression of children*, Jason Aronson; Rowman & Littlefield, Inc., Lanham, Maryland, USA, 312 p. ISBN 978-0-7657-0561-7.
4. Hoffman M.L. (2000), *Empathy and moral development: implications for caring and justice*, Cambridge University Press, Cambridge, 331 p.
5. O’Ferrall, M.E., Green, A. & Hanna, F. (2010), "Classroom management strategies for difficult students: promoting change through relationships", *Middle School Journal*, 41(4), pp. 4–11.
6. Rogers, C. (1983), *Freedom to learn for the 80s*, Charles E. Merrill Company, Columbus, OH, 312 p.
7. Shepel’ V.M. (1985), *Upravlencheskaya psikhologiya* [Management psychology], Ekonomika, Moscow, 246 p. (In Russian).
8. Lomov B.F. & Zhuravlev A.L. (1978), *Psikhologiya upravleniya* [Psychology of management], Znaniye, Moscow, 218 p. (In Russian).
9. Brookover W.B., Schweitzer J.H., Schneider J.M., Beady C.H., Flood, P.K. & Wisenbaker J.M. (1978), "Elementary school social climate and school achievement", *American Educational Research Journal*, vol. 15, no. 2, pp. 301–318. DOI: 10.3102/00028312015002301.

10. Brand S., Felner R. D., Seitsinger A., Burns A., & Bolton N. (2008), "A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: the validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement", *Journal of School Psychology*, no. 46 (5), pp. 507–535. DOI: 10.1016/j.jsp.2007.12.001.

11. Roeser R.W., Eccles J.S. & Sameroff A.J. (2000), "School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: a summary of research findings", *The Elementary School Journal*, vol. 100, no. 5, pp. 443–471. DOI: 10.1086/499650.

12. Brand S., Felner R., Shim M., Seitsinger A. & Dumas T. (2003), "Middle school improvement and reform: development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety", *Journal of Educational Psychology*, no. 95 (3), pp. 570-588. DOI: 10.1037/0022-0663.95.3.570.

13. Way N., Reddy R. & Rhodes J. (2007), "Students' perceptions of school climate during the middle school years: associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment", *American Journal of Community Psychology*, vol. 40, is. 3-4, pp. 194–213. DOI: 10.1007/s10464-007-9143-y.

14. Espelage D.L., Polanin J.R. & Low S.K. (2014), "Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations", *School Psychology Quarterly*, no. 29 (3), pp. 287. DOI: 10.1037/spq0000072.

15. Turner I., Reynolds K.J., Lee E., Subasic E. & Bromhead D. (2014), "Well-being, school climate, and the social identity process: a latent growth model study of bullying perpetration and peer victimization", *School Psychology Quarterly*, no. 29 (3), pp. 320–335. DOI: 10.1037/spq0000074.

16. Cohen J., McCabe L., Michelli N.M., & Pickeral T. (2009), "School climate: research, policy, practice, and teacher education", *The Teachers College Record*, no. 111, pp. 180–213.

17. Wilson D. (2004), "The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization", *Journal of School Health*, no. 74, pp. 293–299. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08286.x.

18. Thapa A., Cohen J., Guffey S. & Higgins-D'Alessandro A. (2013), "A review of school climate research", *Review of Educational Research*, no. 83, pp. 357–385.

19. Shchetinina A.M. (2000), *Diagnostika sotsial'nogo razvitiya rebenka (uchebno-metodicheskoye posobiye)* [Diagnostics of the child's social development (teaching aid)], Novgorodskiy Gosudarstvennyy Universitet imeni Yaroslava Mudrogo Veliky Novgorod, 88 p. (In Russian).

20. Fedorov E.S., Eremin O.V. (1994), *Shpargalka vozhatogo: igry, testy, metodiki* [The counselor's cheat sheet: games, tests, methods], Moskovskiy pedagogicheskiy gosudarstvennyy universitet im. V. I. Lenina, Moscow, 20 p. (In Russian).

21. Edr. and Compiler Raigorodsky D.Ya. (2007), *Psikhodiagnostika personala: metodiki i testy (uchebnoye posobiye dlya fakul'tetov: psikhologicheskikh, ekonomicheskikh i menedzhmenta, v 2-kh tomakh)* [Psychodiagnostics of personnel: methods and tests (textbook for faculties: psychological, economic and management, in 2 volumes)], 2, Bakhrakh-M, Samara, 559 p. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2021.162.2.015

УДК 151.8 : 372

ББК 88.5 : 74.100.53

**Л. Н. Галкина<sup>1</sup>, Н. Е. Пермякова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0003-0128-2719

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
г. Челябинск, Российская Федерация.  
*E-mail: galkinaln@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0002-2489-3072

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
г. Челябинск, Российская Федерация.  
*E-mail: permyakovane@cspu.ru*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **Аннотация**

*Введение.* В статье рассматриваются положения, связанные с формированием духовно-нравственных и социокультурных ценностей в процессе социального развития детей дошкольного возраста. Социальное развитие детей предполагает формирование ценностного отношения к окружающему природному и рукотворному миру. Определены основные методы и формы работы с детьми по формированию духовно-нравственных и социокультурных ценностей в игровой, познавательной-исследовательской деятельности, в процессе общения и труда в дошкольной образовательной организации с учетом ФГОС дошкольного образования.

*Материалы и методы.* Теоретический анализ психолого-педагогической литературы, отражающий социальное развитие детей дошкольного возраста, а также диагностические методы, включающие наблюдение, описание, беседу, методы статистической обработки данных.

*Результаты.* В основе формирования духовно-нравственных и социокультурных ценностей у детей дошкольного возраста в процессе социального развития нами выделены основные этапы и компоненты: мотивационный этап; деятельностный этап; рефлексивный этап.

*Обсуждение.* Утверждается, что современное социальное развитие детей дошкольного возраста с учетом ФГОС дошкольного образования предполагает, что решение задач по формированию духовно-нравственных и социокультурных ценностей связано не только с приобретением знаний, но и с проявлением ценностного подхода в процессе разных видов детской деятельности.

*Заключение.* Делается вывод о том, что формирование духовно-нравственных и социокультурных ценностей у детей дошкольного возраста происходит в процессе овладения нравственными качествами в разных видах детской деятельности и обеспечивает решение задач познавательного и социального развития с учетом ФГОС дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** познавательное развитие; духовно-нравственные ценности; социокультурные ценности; нравственные качества, мотивационный этап; формирование духовно-нравственных ценностей; формирование социокультурных ценностей; деятельностный этап; рефлексивный этап.

**Основные положения:**

– определены особенности формирования духовно-нравственных и социокультурных ценностей, которые реализуют одну и ту же социальную функцию – подготовки подрастающего поколения к участию в жизни с учетом реализации задач познавательного развития детей;

– раскрыт механизм формирования духовно-нравственных и социокультурных ценностей в процессе познания окружающего мира, связанный с овладением целостной картины мира и приобщением детей дошкольного возраста к накопленному человечеством опыту, приобщению к общечеловеческим ценностям в разных видах деятельности;

– установлено, что формирование духовно-нравственных и социокультурных ценностей осуществляется в процессе реализации задач социального развития детей дошкольного возраста, с учетом выделенных нами основных этапов (мотивационный, деятельностный, рефлексивный).

## **1 Введение (Introduction)**

Социальное развитие детей дошкольного возраста предполагает овладение социальными и социально-психологическими нормами, правилами, ценностями, общественным опытом в целом. Этот процесс является непрерывным и способствует освоению материальной и духовной культуры.

В то же время ребенок усваивает и воспроизводит социальный опыт, системы социальных связей и отношений в их собственной деятельности.

Социальные ценности возникают в процессе приобщения к социальной действительности (А. Д. Шатова, Т. А. Репина, Л. В. Любимова, М. И. Богомолова).

Современные проблемы социального развития детей рассматриваются в работах М. Г. Алиевой, М. А. Галагузовой, Л. В. Коломийченко, Е. Н. Волковой и др. [1].

Категория ценности стала актуальной в начале 60-х годов двадцатого века. В это время возникает интерес к проблемам человека, морали, гуманизма. Ценности применимы к миру человека, вне человека понятие ценности существовать не может. К ценностям относятся только положительно значимые события и явления, связанные с социальным прогрессом. А. В. Петровский определил детство как адаптацию индивида, выражающаяся в овладении нормами социальной жизни [2]. В большей степени социализация проявляется в деятельности. В процессе социализации дошкольник примеривает на себя различные роли и имеет возможность проявить себя, выразить свое отношение к накопленному человечеством опыту, к социокультурным нормам и правилам поведения, основанных на моральных и нравственных ценностях в процессе общения

и взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

В этой связи социальное развитие необходимо рассматривать с позиции формирования единых ценностных ориентиров. Возникает необходимость определения того, что является ценностным в процессе познания окружающего мира, какое содержание составляет ценности, какие виды деятельности, формы и методы работы, способствуют формированию у детей в современном мире ценностного отношения к окружающему миру [3].

Отношение к миру у ребенка-дошкольника формируется и выражается через деятельность. В результате деятельности ребенок приобретает опыт, выражающийся в совокупности внутреннего социокультурного содержания, является фундаментом, определяющим мотивы, поступки, направленность развития личности. Социокультурный опыт связан с накоплением эмоционально-ценностного отношения к миру, культуре, знаниями о природе, обществе, искусстве, умением взаимодействовать с миром и культурой, опытом культуросоциализации [3].

В процессе социального развития дети должны ориентироваться на такие позиции, которые были бы связаны с традиционными представлениями общества о ценностях. Наиболее важными ценностными качествами личности ребенка дошкольника являются: трудолюбие, забота и бережное отношение к миру природы и предметам рукотворного мира, сочувствие, милосердие, толерантность к другим людям, взаимодействие со сверстниками и взрослыми людьми на основе дружелюбия, уважения. Типичные ценностные ориентации современных детей связаны с миром взрослых. Старшие дошкольники стремятся к самостоятельности, инициативности, чувствуют ответственность за себя и за других. Наиболее значимым для детей становится наличие собственного мнения, собственной оценки. Предпочтительным видом деятельности является игра, затем художественная деятельность, музыкальная. Для современных дошкольников характерен интерес к социальным категориям, направленность на простые человеческие качества, такие как доброта, за-

бота, внимание, защита, дружба. Прежде всего, у ребенка необходимо формировать желание овладеть общечеловеческими ценностями, связанными с проявлениями заботы, доброты, бережливости, милосердия и др.

В то же время важным является определение содержания познавательного развития, овладение которым ведет к формированию духовно-нравственных и социокультурных ценностей. Это содержание связано с формированием целостной картины мира. Целостная картина мира является результатом познавательной деятельности любого человека и представляет собой систему пространств, отражающих отношения человека с миром природы, рукотворным миром, предметной средой, а также социальные отношения к себе и другим людям, нормам и правилам поведения, наконец, к самим ценностям. Во многом это определяется наличием кругозора, который формируется уже в дошкольные годы (Б. И. Боголюбова, Н. Е. Веракса, Т. И. Гризик, О. В. Дыбина, С. Н. Николаева, Л. Н. Галкина, Н. Е. Пермякова, Н. В. Бутенко и др.) [4].

Дети должны знать о возможностях взаимодействия человека с окружающим миром природы, о зависимости окружающей среды от деятельности человека, о пользе и вреде, которые могут быть связаны со здоровьем и безопасностью людей и природы. Окружающая действительность живой и неживой природы способствуют познанию математических представлений в процессе изучения растений, животных, насекомых и способствует освоению таких математических категорий как множество, число, счет, величина, свойства величины, геометрические фигуры, ориентировка во времени, ориентировка в пространстве [4]. Формирование ценностного отношения к рукотворному миру, к природе возможно в процессе разных видов детской деятельности.

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

Ведущими видами деятельности, способствующими формированию духовно-нравственных и социокультурных ценностей у детей дошкольного возраста, являются игровая, познавательно-ис-



следовательская, продуктивная, общение и труд, восприятие художественных произведений. Педагогу необходимо сформировать представления у детей о ценности труда, семьи, жизни на земле, желание быть добрым, отзывчивым, милосердным, заботливым и толерантным к другим людям и культурам. Формирование ценностного отношения к миру у детей формируется через нравственные качества, связанные с ценностями [4].

В процессе формирования ценностного отношения к окружающему миру необходимо использовать приемы работы, связанные с мотивацией и развитием познавательного интереса; методы обучения (вопросы, проблемные ситуации, беседы, наглядные иллюстрации для рассматривания, игровые ситуации и творческие игры, практические упражнения в продуктивных видах деятельности); методы развития психических функций и личностных качеств; методы контроля и диагностики эффективности познавательной деятельности, социального и психического развития детей [4]. Среди форм организации познавательной деятельности мы выделяем и индивидуальные, подгрупповые и групповые, связанные с непосредственно-образовательной деятельностью и деятельностью детей в созданной педагогами развивающей предметно-пространственной среде. Целесообразно связать с разными видами деятельности и организацией сюжетно-ролевых и дидактических игр, созданием и решением проблемных ситуаций, наблюдением, беседами, трудовыми поручениями и др.

Взаимодействие педагогов с родителями воспитанников является первостепенной необходимостью в процессе развития духовно-нравственных и социокультурных ценностей у детей дошкольного возраста. Именно родители являются примером и образцом, носителями духовно-нравственных качеств, ценностных ориентиров для детей. Поэтому взаимодействие обеспечивает единство требований, норм, правил, проявляющихся в деятельности и отношениях детей со взрослыми и друг с другом. Таким образом, мы рассмотрели возможности формирования духовно-нравственных

и социокультурных ценностей, связанные с проявлениями заботы, доброты, бережливости, милосердия, трудолюбия, справедливости, сочувствия, снисходительности и др., в процессе социального развития детей [5].

### **3 Результаты (Results)**

Затронутая нами проблема формирования духовно-нравственных и социокультурных ценностей предполагает связь материального и духовного. Мы определяем проявление духовно-нравственных и социокультурных ценностей уже в дошкольном возрасте. Мы утверждаем то, что у детей дошкольного возраста формирование ценностей осуществляется в процессе социального развития. Выражается в проявлении социального чувства (уважение) в разных видах детской деятельности [5].

Мы определяем ведущие виды деятельности, которые в наибольшей степени обеспечивают процесс формирования духовно-нравственных и социокультурных ценностей у детей в дошкольном возрасте (игровая, продуктивная, общение, труд).

Мы определяем этапы формирования духовно-нравственных и социокультурных ценностей в процессе социального развития.

**Мотивационный этап** определяется мотивами, познавательным интересом к духовно-нравственным и социокультурным ценностям. У детей необходимо создать положительное отношение к получению информации, стремлению к овладению нравственными качествами, связанными с проявлением нравственно-духовных и социокультурных ценностей в процессе разных видов деятельности. На этом этапе работы важно познакомить детей с понятиями, значением их в жизни людей и значимостью их для человека и общества в целом. Мотивационный этап обеспечивают методы эмоционального стимулирования и развития познавательного интереса [6].

**Деятельностный этап** заключается в организации познавательного процесса, направленного на усвоение детьми знаний, умений и навыков, способствующих переносу их в повседневную деятельность детей.

В ходе деятельностного этапа дети осваивают духовно-нравственные и социокультурные ценности как понятия [6]. Образовательный процесс должен включать наглядные, игровые, словесные и практические методы.

**Рефлексивный этап** позволяет каждому ребенку осознать и выразить свое отношение к полученным знаниям и умениям в области овладения духовно-нравственными и социокультурными ценностями, желание объективно оценивать проявления в деятельности, способность получать удовольствие от деятельности, связанной с проявлением духовно-нравственных и социокультурных ценностей [6].

В исследованиях И. А. Сасовой, С. Н. Николаевой, Н. А. Рыжовой, А. Н. Шатовой и др. особое внимание уделяется проявлению гуманности с позиции моральных норм (желание сохранять окружающую среду, гуманное и бережное отношение к природе, умение предвидеть последствия своих действий по отношению к окружающей среде, рациональное и безопасное использование природных ресурсов) [7]. Также для нас важно подчеркнуть обусловленность представлений в области ценностей с этическими нормами, нашедшими свое подтверждение в исследованиях М. И. Богомоловой, А. Д. Шатовой, О. В. Дыбиной, Л. Н. Галкиной, Н. Е. Пермяковой и др. [8]. По их мнению, дети старшего дошкольного возраста начинают проявлять такие чувства, связанные с сопереживанием и сочувствием, самооценкой, адекватным отношением к себе и другим людям, результатам своей деятельности, начинают понимать значимость понятий, связанных с категориями пользы, рационализма, заботой об окружающих.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Наши исследования в области формирования нравственно-духовных и социокультурных ценностей у детей старшего дошкольного возраста позволили нам определить уровень сформированности на каждом этапе (мотивационный, деятельностный, рефлексивный). В эксперименте принимали участие 75 детей старшего

дошкольного возраста дошкольных образовательных организаций города Челябинск.

Мы изучали мотивацию овладения духовно-нравственными и социокультурными ценностями на мотивационном этапе; сформированность понятий о ценностях и осознанное отношение к ним на деятельностном этапе; степень овладения ценностями и их проявлением в разных видах детской деятельности у самих детей на рефлексивном этапе.

На констатирующем этапе эксперимента мы получили следующие результаты:

**Мотивационный этап:** высокий уровень — 0 %; средний уровень — 30,6 %; низкий уровень — 69,4 %.

**Деятельностный этап:** высокий уровень — 0 %; средний уровень — 45,3%; низкий уровень — 54,6 %.

**Рефлексивный этап:** высокий уровень — 0 %; средний уровень — 16,0%; низкий уровень — 84,0 %.

Данные результаты позволили нам констатировать недостаточный уровень сформированности духовно-нравственных и социокультурных ценностей, которые проявляются в разных видах детской деятельности у детей старшего дошкольного возраста.

На формирующем этапе нашего эксперимента мы реализовали мероприятия с детьми по формированию мотивации овладения духовно-нравственными и социокультурными ценностями, формированием понятий о ценностях, а также необходимости применения их в разных видах детской деятельности. В работе с детьми старшего дошкольного возраста предпочтение отдавалось гуманитарным беседам, решению проблемных ситуаций, организации проектной деятельности, моделированию, игре, экскурсиям, наблюдениям и др.) [9; 10].

Примером могут быть гуманитарные беседы, связанные с необходимостью заботы о растениях, птицах, нуждающихся в помощи сверстниках и младших дошкольниках, бережливом отношении к природе.

В наибольшей степени мы организовывали сюжетно-ролевые игры социальной тематики, связанные с взаимоотношениями детей друг с другом, бережливым отношением к продуктам труда, умение планировать свою работу, достигать положительного результата с наименьшими затратами сил, времени, средств, рационально использовать природные ресурсы («Мудрая аптека», «Заботливая помощница», «Безопасность в лесу», «Чем я могу быть полезен» и др.); изготовление социальных плакатов («Что такое доброта», «Забота о братьях наших меньших», «Как жить дружно без ссор»); изготовление макетов, связанных с бережным отношением к природе [11; 12].

Контрольный этап экспериментальной работы позволил нам определить положительную динамику результатов, свидетельствующей о позитивных изменениях на каждом этапе работы:

**Мотивационный этап:** высокий уровень — 48%; средний уровень — 38,6%; низкий уровень — 13,4%.

**Деятельностный этап:** высокий уровень — 37,3%; средний уровень — 38,6%; низкий уровень — 13,4%.

**Рефлексивный этап:** высокий уровень — 37,3%; средний уровень — 46,6%; низкий уровень — 16,1%.

### **5 Заключение (Conclusion)**

В результате исследования, мы с установили достаточный уровень проявления духовно-нравственных и социокультурных ценностей в виде нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста на каждом этапе. Мы убедились в возможностях и необходимости формирования духовно-нравственных и социокультурных ценностей в рамках образовательной области «Социальное развитие» в дошкольных образовательных организациях и в процессе взаимодействия с семьями воспитанников.

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

Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева» в рамках научного проекта «Форми-

рование позитивной социализации детей дошкольного возраста на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей» № МК–040–021 от 26.04.2021 года. Авторы выражают благодарность за финансовую поддержку исследования.

### Библиографический список

1. Смуглеева В. А. Современные проблемы формирования духовных и нравственных ценностей у детей и молодежи // Православие. Наука. Образование. 2018. № 1 (5). С. 90–98.

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

3. Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. М. : МГУ, 1978. – 118 с.

4. Гогоберидзе А. Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения. СПб. : Питер, 2019. – 464 с.

5. Пуляк О. И. О социокультурном пространстве детского сада и семьи в духовно-нравственном воспитании ребенка // YOUTH FOR SCIENCE 2021 : сборник статей Международного учебно-исследовательского конкурса, 18 февраля 2021 года. Петрозаводск : МЦНП «Новая наука», 2021. С. 400–408.

6. Зырянова С. М., Каратаева Н. А., Киселева Г. М. Социально-нравственное воспитание детей дошкольного возраста: учебное пособие / под ред. С. М. Зыряновой. Сургут, 2019. – 231 с.

7. Рязова Н. А. Наш дом — природа. М. : »Жарапуз-Дидактика», 2005. –192 с.

8. Пермякова Н. Е. Генезис проблемы экологического образования детей старшего дошкольного возраста // Актуальные проблемы педагогической науки и образования : кол. монография / под ред. проф. Е. Ю. Никитиной. М. : Перо, 2016. С. 136–159. – 186 с.

9. Познавательное развитие детей в дошкольной образовательной организации : учебно-методическое пособие / под ред. О. В. Дыбиной. М. : Национальный книжный центр, 2015. – 304 с. (Дошкольное образование).

10. Бехтерева Е. Н. Проблема формирования нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста // Актуальные проблемы дошкольного образования : сборник статей XVIII Международной научно-практической конференции, 23–24 апреля 2020 года. Челябинск, 2020. С. 58–64.

11. Попкова С. А. Социально – педагогическая технология гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста // Современные проблемы и направления развития системы подготовки кадров : сборник трудов конференции, 31 октября 2016 года. Санкт-Петербург, 2016. С. 95–107.

12. Рычагова И. А. Конспект нравственно-этической беседы «Как жить дружно без ссор» // Наука и образование: новое время. 2016. № 2. С. 557–560.

**L. N. Galkina<sup>1</sup>, N. Ye. Permyakova<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0003-0128-2719

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,

Associate Professor at the Department of Theory,  
Methodology and Management of Preschool Education, South-Ural state  
Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.  
*E-mail: galkinaln@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0002-2489-3072  
Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,  
Associate Professor at the Department of Theory,  
Methodology and Management of Preschool Education, South-Ural state  
Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.  
*E-mail: permyakovane@cspu.ru*

## **FORMATION OF SPIRITUAL-MORAL AND SOCIO-CULTURAL VALUES IN PRESCHOOL CHILDREN**

### **Abstract**

*Introduction.* The article deals with the provisions related to the formation of spiritual, moral and socio-cultural values in the process of social development of preschool children. Special attention is paid to the content of the social development of children in the aspect of the value attitude to the surrounding natural and man-made world. The main methods and forms of work with children on the formation of spiritual, moral and socio-cultural values in the game, cognitive and research activities, in the process of communication and work in a preschool educational organization, taking into account the Federal State Educational Standard for Preschool Education, are determined.

*Materials and methods.* The research methods are the analysis of scientific literature devoted to the problem of the formation of spiritual, moral and socio-cultural values in preschool children, as well as diagnostic methods, including observation, description, conversation, and methods of statistical data processing.

*Results.* At the heart of the formation of spiritual, moral and socio-cultural values in preschool children, taking into account the social content, we have identified the main stages and components: the motivational stage; the activity stage; the reflexive stage.

*Discussion.* It is argued that the modern social development of preschool children, taking into account the Federal State Educational Standard for Preschool Education, involves solving problems of forming spiritual, moral and socio-cultural values and is associated not only with the acquisition of knowledge, but also with the manifestation of a value approach in the process of various types of children's activities.

*Conclusion.* It is concluded that the formation of spiritual, moral and socio-cultural values in preschool children occurs in the process of mastering moral qualities in various types of children's activities and provides a solution to the problems of social development, taking into account the Federal State Educational Standards of Preschool age.

**Keywords:** Cognitive development; Spiritual and moral values; Socio-cultural values; Moral qualities, Motivational stage; The formation of spiritual and moral values; The formation of socio-cultural values; Activity stage; Reflexive stage.

**Highlights:**

The features of the formation of spiritual, moral and socio-cultural values that realize the same social function-the preparation of the younger generation to participate in life, taking into account the implementation of the tasks of social development of children;

The process of formation of spiritual, moral and socio-cultural values in the process of cognition of The surrounding world, associated with the acquisition of a holistic picture of the world and the introduction of preschool children to the accumulated experience of humanity, introduction to universal values in various activities, is revealed;

It is established that the formation of spiritual, moral and socio-cultural values is carried out in the process of implementing the tasks of social development of preschool children, taking into account the main stages identified by us (motivational, activity, reflexive).



## References

1. Smugleeva V.A. (2018), *Sovremennyye problemy formirovaniya dukhovnykh i nravstvennykh tsennostey u detey i molodezhi* [Modern problems of the formation of spiritual and moral values in children and youth], *Pravoslaviye. Nauka. Obrazovaniye*, 1 (5), 90–98. (In Russian).
2. Khudyakova N.L. (2009), *Filosofiya i razvitiye obrazovaniya (uchebnoye posobiye)* [Philosophy and development of education (a textbook.manual)], *Obrazovaniye*, Chelyabinsk, 230 p. (In Russian).
3. Galperin P.Ya., Zaporozhets A.V. & Karpova S.N. (1978), *Aktual'nyye problemy vozrastnoy psikhologii* [Actual problems of age psychology], *Moskovskiy gosudarstvennyy universitet imeni M. V.Lomonosova (MGU)*, Moscow, 118p. (In Russian).
4. Gogoberidze A.G. (2019), *Doshkol'naya pedagogika s osnovami metodik vospitaniya i obucheniya* [Preschool pedagogy with the basics of methods of education and training], *Piter*, St. Petersburg, 464 p. (In Russian).
5. Puliak O.I. (2021), *O sotsiokul'turnom prostranstve detskogo sada i sem'i v dukhovno-nravstvennom vospitanii rebenka* [On the socio-cultural space of the kindergarten and the family in the spiritual and moral education of the child], *Sbornik statey Mezhdunarodnogo uchebno-issledovatel'skogo konkursa "YOUTH FOR SCIENCE 2021", 18 fevralya 2021 goda* [Collection of articles of the International educational and research competition "YOUTH FOR SCIENCE 2021", February 18, 2021], *Mezhdunarodnyy tsentr nauchnogo partnerstva "Novaya Nauka"*, Petrozavodsk, pp. 400–408. (In Russian).
6. Zyryanova S.M., Karataeva N.A., Kiseleva G.M., Edr. Zyryanova S.M. (2019), *Sotsial'no-nravstvennoye vospitaniye detey doshkol'nogo vozrasta (uchebnoye po-sobiye)* [Social and moral education of preschool children (A textbook)], *Surgut*, 231p. (In Russian).
7. Ryzhova N.A (2005), *Nash dom — priroda* [Our house — nature], *Karapuz-Didaktika*, Moscow, 192p. (In Russian).
8. Permyakova N.E., Edr. Nikitina Ye.Yu. (2016), *Genezis problemy ekologicheskogo obrazovaniya detey starshego doshkol'nogo vozrasta* [The Genesis of the problem of ecological education of preschool children], *Aktual'nyye problemy pedagogicheskoy nauki i obrazovaniya* [Actual problems of pedagogical science and education], *Kollektivnaya monografiya*, Pero Moscow, pp. 136–159, 186 p. (In Russian).
9. Edr. Dybina O.V. (2015), *Poznavatel'noye razvitiye detey v doshkol'noy obrazovatel'noy organizatsii (uchebno-metodicheskoye posobiye)* [Cognitive development of children in preschool educational organizations (Educational and methodological guide)], *Natsional'nyy knizhnyy tsentr*, Moscow, 304 p. (In Russian).
10. Bekhtereva E.N. (2020), *Problema formirovaniya nravstvennykh kachestv u detey starshego doshkol'nogo vozrasta* [The problem of the formation of moral qualities in older preschool children], *Sbornik statey XVIII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Aktual'nyye problemy dosh-*

*kol'nogo obrazovaniya*”, 23–24 aprelya 2020 goda [A collection of articles of the XVIII International Scientific and Practical Conference “Actual problems of pre-school education”, April 23–24, 2020], Chelyabinsk, pp. 58–64. (In Russian).

11. Popkova S.A. (2016), *Sotsial'no-pedagogicheskaya tekhnologiya gendernogo vospitaniya detey starshego doshkol'nogo vozrasta* [Socio-pedagogical technology of gender education of children of senior preschool age], *Sbornik trudov konferentsii “Sovremennyye problemy i napravleniya razvitiya sistemy podgotovki kadrov”*, 31 oktyabrya 2016 goda [A collection of proceedings of the conference “Modern problems and directions of development of the training system”, October 31, 2016], St. Petersburg, 95–107. (In Russian).

12. Rychagova I.A. (2016), *Konspekt nnavtsvenno-eticheskoy besedy “Kak zhit' druzhno bez ssor”* [Synopsis of moral and ethical conversation “How to live together without quarrels”], *Nauka i obrazovaniye: novoye vremya*, 2, 557–560. (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-cspu.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 объемом 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 рукописи, 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 применять

шрифт 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, 81] или [10; 12, 81; 13, 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 использу-

ется 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)

## **RULES FOR THE PATTERN, REGISTRATION AND REVIEW OF THE MANUSCRIPT**

1. At the beginning of the article, the full names of the authors, the full names, contact numbers and postal addresses must be indicated.

2. An article with a volume of 8 pages must be typed in a Microsoft Word text editor in the format “doc” or “rtf” in Times New Roman, 14 pt, the interval between the lines is 1.5, all margins are 20 mm wide, width alignment; Annotation, keywords and bibliography are written in regular font 12 pt. For text with width alignment, the settings for the line spacing and indents are the main ones for the entire document of the manuscript. The titles of the manuscript chapters (full name, personal data, TITLE, Bibliographic list, HEADING (title in Russian), References are Center aligned without indentation with line spacing of 1.5 cm.

3. The beginning of the article contains the required elements of the output information - classification indexes and codes: the UDC index (Universal Decimal Classification Index) and the BBK index (Library Bibliographic Classification Index) — are written in capital letters, font 14, bold, left justified;

**UDC**

**BBK**

### **Initials, Last Name**

ORCID No. 0000-0000-0000-0000

(you need to register on the **ORCID** website and get a unique **ORCID ID** in the format number No. 0000-0000-0000-0000),

academic title, academic degree, place of work (position *in the nominative case*, structural unit - *in the genitive case*, for example: a department professor ...

(indicating the city and country *in the nominative case*).

*E-mail of author:*

**All items of personal data are required**

**HEADING** (in capital letters, font Times New Roman, 14, bold);

**Abstract** (font Times New Roman, 12, bold).

*Introduction.* Font Times New Roman, 12 (the section name is italic, text is a regular font).

*Materials and methods.* Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

*Results.* Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

*Discussion.* Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

*Conclusion.* Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

**Keywords:** are separated by a comma, complex phrases are not allowed.

**Highlights:**

The section contains 3-5 bullet points, briefly reflecting key research results.

4. The text of a scientific article is presented in accordance with the following mandatory sections:

**1 Introduction (Введение)**

It includes the relevance of the research topic, a review of the literature on the research topic, the formulation of the research problem, the formulation of the purpose and objectives of the research.

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

A detailed description of the methodological approaches, methods, research base, scheme of conduct, the conditions of the experiments or observations, allowing to reproduce their results, using only the text of the article.

**3 Results (Результаты)**

Presents the actual results of the study (text, tables, graphs, charts, photographs, drawings).



#### **4 Discussion (Обсуждение)**

Contains an interpretation of the results of the study, including:

– compliance of the obtained results with the research hypothesis;

– limitations of research and generalization of its results;

– proposals for practical application;

– proposals for future research.

#### **5 Conclusion (Заключение)**

It contains a summary of the sections of the article without repeating the wording given in them.

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

The author expresses:

Acknowledgement to colleagues for the help;

Appreciation for the financial support of the study.

5. Formulas and symbols contained in the article are placed in the text using the Microsoft Equation formula editor.

6. Figures and tables should be placed in the text of the article, links to figures in the text are required. Graphic images (pictures and photos) should also be provided in separate files in the original format with full access to proofreading and editing their content and JPEG with a resolution of 200 dpi. In schemes, drawings made with the help of graphic editors, in electronic models and tables use Times New Roman, size 13 (normal), 1.15 cm interval. In the rhythmic drawings (diagrams) of a verse, prose text or music, use Arial font, size 13 (normal), interval 1.15 cm. In the creation of graphic information models, you should use simplified shapes without background effects. The color of the lines is black, dashed lines are allowed.

7. The bibliographic list is placed after the main text of the article and is issued in compliance with *ГОСТ Р 7.0.5–2008*. Bibliographic

descriptions of borrowed sources, as well as cited literature, are given in the general list at the end of the article in the order of mention in the text. References in the text of the article should be presented in the order from 1 to ... in square brackets. If the link is to a specific piece of text, the sequence number and pages are indicated in the reference, and the information is separated by a comma. For example, [10, p. 81] or [10; 12, p. 81; 13, p. 50], [10-14; 15, p. 6-9]. The square bracket must be closed with a punctuation mark. References in the text of the article are submitted to all sources indicated in the bibliographic list. The bibliographic list contains at least 5 bibliographic references to research sources (scientific articles, monographs), including foreign ones (Scopus, WoS) for the last 3-5 years. Bibliographic references to other types of sources (archival, normative, journalistic, reference, educational and methodical literature, dictionaries, dissertations, dissertation abstracts, etc.) are made in compliance with *ГОСТ Р 7.0.5–2008* and placed similarly to the description of scientific articles and monographs in the order of a single bibliographic list of the article. In references to sources that have a DOI, it should be indicated after its bibliographic description, the citation base is indicated in brackets (Scopus, WoS). When specifying the unified identifier of the Internet resource (URL) after its placement in parentheses indicate the date of the appeal in the format: 00.00.0000. Exclude automatic numbering of bibliographic references.

**8.** Following the bibliographic list is information in another (English or Russian) language: **Accurate translation of personal data in accordance with the original (Russian or English) version:**

**Initials, last name, translated into another language**

ORCID №. 0000-0000-0000-0000

Academic title, academic degree, place of work

(Position *in the nominative case*, structural unit - *in the genitive case*,  
for example: A department professor ...

(Indicating the city and country *in the nominative case*).

*E-mail of author:*

## **All items of personal data are required for translation**

### **HEADING**

(the title in another language is written in capital letters,

Times New Roman, 14, bold);

**Abstract — Аннотация** (font Times New Roman, 12, bold).

*Introduction — Введение.* Font Times New Roman, 12 (the section name is italic, text is a regular font).

*Materials and methods — Материалы и методы.* Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

*Results — Результаты.* Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

*Discussion — Обсуждение.* Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

*Conclusion — Заключение.* Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

**Keywords — Ключевые слова:** font Times New Roman, 12 (the title of the section is bold, words are regular font).

**Highlights — Основные положения:**

Basic provisions (font Times New Roman, 12, bold).

### **References**

Presentation of the original (English or Russian) version of the Bibliographic list in translation into another language and transliterated text. In the design of References Harvard Standard is used with the introduction of full output data in accordance with its original version. Exclude automatic numbering of bibliographic references.

9. At the end of the document, the manuscript is signed by the author (s) with the phrase: “The article is published for the first time,” the date and signatures of all authors or the first co-author.

#### **Attention to the authors!**

The editors reserve the right to make in the author's manuscripts technical and stylistic changes.

Full texts of articles are posted on the journal website:  
<http://vestnik-cspu.ru/ru/articles> and on the website of the Scientific  
Electronic Library: *eLIBRARY.RU*