

ISSN 2542 - 0291



ВЕСТНИК

ШГПУ
85
1939-2024

ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



2(62) / 2024

2(62)
2024

Подписной индекс
в каталогах Почты России
ПМ652

ISSN 2542-0291

ВЕСТНИК

ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

Издается с декабря 2008 г.

Выходит 4 раза в год

Цена договорная

УЧРЕДИТЕЛЬ:

ФГБОУ ВО «Шадринский
государственный
педагогический университет»

**АДРЕС УЧРЕДИТЕЛЯ И
РЕДАКЦИИ:**

641870, Россия, Курганская
область, г. Шадринск, ул.
Карла Либкнехта, 3

КОНТАКТЫ РЕДАКЦИИ:

Тел: 8 (922) 672-94-65
e-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

**ОФИЦИАЛЬНЫЙ САЙТ
ЖУРНАЛА:**

<http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal>

**РЕГИСТРАЦИЯ В
НАУКОМЕТРИЧЕСКОЙ
БАЗЕ РИНЦ:**

https://elibrary.ru/title_about_new.asp?id=60725

ЖУРНАЛ

ЗАРЕГИСТРИРОВАН:

Федеральная служба по
надзору в сфере связи,
информационных технологий
и массовых коммуникаций,
Свидетельство о регистрации
СМИ ПИ № ФС 77 –
76229 12.07.2019.

Включен в новый «Перечень
ведущих рецензируемых
изданий ВАК РФ» по
следующим научным
отраслям: Педагогические
науки

© ШГПУ, 2024, № 2

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Н.В. Скоробогатова, проректор по научной деятельности
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический
университет», кандидат психологических наук, доцент
(Шадринск, Россия).

ВЫПУСКАЮЩИЙ РЕДАКТОР

Е.В. Осокина, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ
ВО «Шадринский государственный педагогический
университет», (Шадринск, Россия).

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Е.И. Артамонова, доктор педагогических наук, профессор,
Президент Международной академии наук педагогического
образования, ГОУ ВО Московской области «Московский
государственный областной университет» (Москва, Россия);

К.Д. Бузаубакова, доктор педагогических наук, профессор, НАО
«Таразский региональный университет имени М.Х. Дулати»
(Тараз, Казахстан);

Н.Д. Бобкова, доктор педагогических наук, доцент, зав.научно-
инновационным отделом ГАОУ ДПО ИРОСТ (Курган, Россия);

Н.Г. Дубешко, кандидат педагогических наук, заведующий
кафедрой дошкольного образования и технологий учреждения
образования, УО «Барановичский государственный университет»
(Республика Беларусь);

Н.В. Ипполитова, доктор педагогических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический
университет» (Шадринск, Россия);

С.Д. Каракозов, доктор педагогических наук, профессор,
проректор ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет» (Москва, Россия);

Л.П. Качалова, доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ
ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
(Шадринск, Россия);

Вольфганг Кригер, доктор, профессор, доцент и уполномоченный
по международной деятельности университета экономики и
общества (Людвигсхафен на Рейне, Германия);

Л.И. Пономарева, доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический
университет» (Шадринск, Россия);

З.И. Тюмасева, доктор педагогических наук, кандидат
биологических наук, профессор ФГБОУ ВО «Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический университет»
(Челябинск, Россия);

2(62)
2024

Index in catalogues of
Russian Post
ИИМ652

ISSN2542-0291

JOURNAL

OF SHADRINSK STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY
Scientific Journal

Published from December 2008
Published 4 times a year

Price is negotiable

FOUNDER:

“Shadrinsk State Pedagogical
University”

**ADDRESS OF THE
FOUNDER AND**

EDITORIAL STAFF:

641870, Russia, Kurgan region,
Shadrinsk, Karl Liebknecht
Street, 3.

EDITORIAL CONTACTS:

Тел: 8 (922) 672-94-65
e-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

**THE OFFICIAL WEBSITE
OF THE JOURNAL:**

<http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal>

**REGISTRATION IN THE
SCIENTOMETRIC
DATABASE RSCI:**

https://elibrary.ru/title_about_new.asp?id=60725

**THE JOURNAL IS
REGISTERED:**

Federal service for supervision
of communications, information
technology, and mass media;
Certificate of mass media
registration ПИ № ФС 77 –
76229 12.07.2019.

The journal is included in the
updated "List of the leading peer-
reviewed publications of HAC of
the Russian Federation" in the
following scientific branches:
Pedagogical sciences

© ShSPU, 2024, №2

EDITOR-IN-CHIEF

N.V. Skorobogatova, Vice-Rector for Scientific Work of Shadrinsk
State Pedagogical University, Ph.D. in Psychology, Associate
Professor (Shadrinsk, Russia).

MANAGING EDITOR

E.V. Osokina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of
Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia).

EDITORIAL STAFF

E.I. Artamonova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, President
of International Academy of Science of Pedagogical Education,
Moscow region Moscow State Regional University (Moscow, Russia);

K.D. Buzaubakova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, M. Kh. Dulaty Taraz Regional University (Taraz,
Kazakhstan);

N.D. Bobkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Scientific and Innovation Department at the the Institute
of Educational Development and Social Technologies (Kurgan,
Russia);

N.G. Dubeshko, Ph. D in Pedagogical Sciences, Department Chair of
Preschool Education and Technologies of Establishment of Education,
Baranovich State University (Republic of Belarus);

N.V. Ippolitova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Shadrinsk
State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

S.D. Karakozov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-
Rector of Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia);

L.P. Kachalova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Shadrinsk
State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

Wolfgang Krieger, Doctor, Professor, Associate Professor and
Commissioner for International Activities of the University of
Economics and Society (Ludwigshafen, Germany);

L.I. Ponomareva Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Shadrinsk
State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

Z.I. Tyumaseva, Doctor of Pedagogical Sciences, Ph. D. in Biology,
Professor of South-Ural State Humanitarian-Pedagogical University
(Chelyabinsk, Russia);

Редакционно-издательский совет

Е.А. Быкова, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

В.М. Гордиевских, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Д.М. Гордиевских, кандидат физико-математических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

С.В. Истомина, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия).

О.М. Коморникова, кандидат социологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

О.В. Крежевских, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Н.Ю. Ланцевская, кандидат культурологии, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Л.А. Милованова, кандидат филологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Н.И. Постникова, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ» (Шадринск, Россия);

М.П. Пушкарева, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ» (Шадринск, Россия);

И.А. Тютюева, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Н.В. Шарипова, кандидат биологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Заместитель выпускающего редактора – *И.Н. Разливинских*

Специальный редактор - *М.В. Вахрамеева*

Перевод – *Е.П. Турбина*

Перепечатка материалов возможна только с письменного разрешения редакции журнала.

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за точность приведенных цитат, собственных имен, прочих сведений и соответствие ссылок оригиналу. Рукописи рецензируются.

Editorial-Publishing Council

E.A. Bykova Ph. D. in Psychology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

V.M. Gordievskikh, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

D.M. Gordievskikh, Ph. D. in Physics and Mathematics, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

S.V. Istomina, Ph. D. in Psychology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia).

O.M. Komornikova, Ph. D. in Sociology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

O.V. Krezhevskikh, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.Yu. Lancevskaya, Ph. D. in Culturology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

L.A. Milovanova, Ph. D. in Linguistics, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.I. Postnikova, Ph. D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

M.P. Pushkareva, Ph. D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

I.A. Tyutyueva, Ph. D. in Psychology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.V. Sharipova, Ph. D. in Biology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

Executive editor – *I.N. Razlivinskikh*

Special Editor – *M.V. Vahrameeva*

Translation - *E.P. Turbina*

Reprint of materials is possible only with the written permission of the editorial Board.

The authors of published materials are responsible for the accuracy of the cited quotations, proper names, other information and correspondence of links to the original. Manuscripts are reviewed.

Содержание**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ8**

- Басаргина О.А., Стерхова Н.С.** Исследование феномена изобразительного творчества детей младшего школьного возраста в контексте историко-понятийного анализа..... 8
- Булдакова Н.Б., Коурова С.И.** Методические аспекты формирования представлений школьников о здоровом образе жизни и культуре здоровья в разделе биологии 9 класса с учетом обновленного ФГОС ООО21
- Васильева И.Н.** Субъектно-ориентированный подход в отечественной педагогике XIX-XXI веков: исторический аспект.....27
- Воскобович О.В., Емельянова И.Е.** Картина мира детей дошкольного возраста: понятийно-структурный анализ.....35
- Кавка П.А., Парунина Л.В.** Формирование учебной самостоятельности учащихся 4 классов посредством работы с опорными конспектами на уроках окружающего мира43
- Милованова Л.А., Зенкова Е.Е.** Обогащение словарного запаса младших школьников на уроках русского языка посредством агнонимов50
- Сафин Н.В.** Ценностные основания педагогической концепции формирования гражданской идентичности подростков в детских общественных объединениях59
- Соловьёва А.Л., Шарыпова Н.В.** Опыт внедрения цифрового микроскопа во внеурочную деятельность по предмету «Биология»65
- Сорокина Е.А., Григорьева С.А.** Организация искусственной языковой среды в изучении немецкого языка на основе теории Стивена Крашена72

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ78

- Авлиякулов З.А., Пономарева Л.И.** Подготовка будущих педагогов к преподаванию русского языка в общеобразовательной школе Узбекистана.....78
- Аношина О.В., Дударева Н.В., Утюмова Е.А.** Формирование готовности будущих учителей математики к реализации межпредметной интеграции математики и физики85
- Венгер В.В., Макеева С.О.** Популяризация лингвистики: методы и рекомендации100
- Ипполитова Н.В., Гордиевских В.М.** Методологические основания профессиональной подготовки будущих инженеров – программистов с применением VR технологий106
- Качалова Л.П.** Педагогические условия формирования исследовательской компетентности студентов вуза – будущих учителей в процессе преподавания педагогических дисциплин .110
- Малицкая Е.В.** Модель развития эмоционального интеллекта студентов педагогического вуза в процессе художественных коммуникаций.....115
- Нетунаева Ю.Л.** Из опыта формирования деятельностного компонента проектно-исследовательской компетенции студентов колледжа.....122
- Павлова Н.В.** Опыт реализации будущими учителями биологии экологических практикумов для школьников с использованием цифрового оборудования128
- Прокопьев Н.Я., Ананьев В.Н., Романова С.В.** Механизмы суггестии и музыки с позиций доминанты А.А. Ухтомского в учебном процессе гуманитарного вуза134
- Тихомирова О.В.** Проверка методики самодиагностики профессиональной компетентности педагога: модуль статистического анализа данных141
- Усаров Р.Х., Пономарева Л.И.** Коммуникативно-ориентированная технология в подготовке будущих учителей русского языка.....149

CONTENT

Черных З.Н., Плещев А.М., Молодцова И.И., Иванов О.Н. Внедрение физкультурно-оздоровительных технологий в педагогическом вузе для студентов с ОВЗ	156
Шевцова М.М. Исследование особенностей проявления ценностных ориентаций современных студентов.....	165
Шишковская И.П. Педагогические возможности студенческого самоуправления в формировании социальной зрелости бакалавра	174
Шунякова О.В. Методики аналитической работы с профессиональным текстом полицейского дискурса на дисциплине «Иностранный язык»	182
Информация для авторов.....	191

Content

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND UPBRINGING.....8

Basargina O.A., Sterkhova N.S., The study of the phenomenon of junior schoolchildren's visual creativity in the context of historical and conceptual analysis.....8

Buldakova N.B., Kourova S.I. Methodological aspects of the formation of schoolchildren's ideas about a healthy lifestyle and health culture in the 9th grade biology section, taking into account the updated Federal State Educational Standard21

Vasilyeva I.N. The subject-oriented approach in Russian pedagogy of the 19th and 21st centuries: historical aspect.....27

Voskobovich O.V., Emelyanova I.E. Preschoolers' picture of the world: conceptual and structural analysis.....35

Kavka P.A., Parunina L.V. Formation of educational independence of 4th grade students working with supporting notes in science lessons.....43

Milovanova L.A., Zenkova E.E. Enriching the vocabulary of junior students in Russian lessons through agnomys.....50

Safin N.V. The value bases of the pedagogical concept of the formation of adolescents' civil identity in children's public associations59

Solovyova A.L., Sharypova N.V. The experience of introducing a digital microscope into extracurricular biological activities65

Sorokina E.A., Grigorieva S.A. Organization of an artificial language environment studying the German language based on the theory of Stephen Krashen72

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION.....78

Avliyakov Z.A., Ponomareva L.I. Preparing of future teachers for teaching Russian in Uzbekistan secondary comprehensive school.....78

Anoshina O.V., Dudareva N.V., Utyumova E.A. Formation of future mathematics teachers' readiness to implement interdisciplinary integration of mathematics and physics85

Venger V.V., Makeeva S.O. Popularization of linguistics: methods and recommendations. 100

Ippolitova N.V., Gordievskikh V.M. Methodological basis for future software engineers' professional training of using VR technologies 106

Kachalova L.P. Pedagogical conditions for the formation of future teachers' research competence in the process of teaching pedagogical disciplines..... 110

Malitskaya E.V. Model for emotional intelligence development of pedagogical university students in artistic communication process..... 115

Netunaeva Yu.L. Practical experience of operational component formation of college students project-research competence..... 122

Pavlova N.V. The experience of future biology teachers implementing ecology workshops for schoolchildren using digital equipment 128

Prokopyev N.Ya., Ananiev V.N., Romanova S.V. Mechanisms of suggestion and music from the position of A.A. Ukhtomsky's dominant in the educational process of a humanitarian university 134

Tikhomirova O.V. Testing the self-diagnosis methodology for teacher professional competence: statistical data analysis module..... 141

CONTENT

Usarov R.Kh., Ponomareva L.I. Communication-oriented technology in future Russian language teachers training	149
Chernykh Z.N., Pleshchev A.M., Molodtsova I.I., Ivanov O.N. Implementation of health and fitness technologies of a pedagogical university for disabled students	156
Shevtsova M.M. The study of the peculiarities of modern students' value orientations presentation.....	165
Shishkovskaya I.P. Pedagogical possibilities of student self-governance in the formation of social maturity of the bachelor.....	174
Shunyakova O.V. Methods of analytical work with the professional police discourse text while mastering foreign language.....	182
Information for authors	191

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND UPBRINGING

УДК 373.1

DOI: 10.52772/25420291_2024_2_8

Ольга Алексеевна Басаргина,
Наталья Сергеевна Стерхова
г. Шадринск

**Исследование феномена изобразительного творчества детей младшего школьного
возраста в контексте историко-понятийного анализа**

В статье представлены результаты историко-понятийного анализа феномена изобразительного творчества детей младшего школьного возраста. Рассмотрены исторические аспекты и эволюция обозначенной проблемы. Выявлены функции и представлена современная классификация видов изобразительного искусства. Показано, как специфические особенности данных видов изобразительного искусства раскрываются в творчестве, в том числе, в детском. Установлено, что видовое разнообразие изобразительных искусств предопределяет становление видов художественной деятельности детей, имеющей специфику содержания и особенности протекания. Проведен анализ классификации видового разнообразия изобразительного творчества, проявляющегося в определенных видах детской изобразительно-творческой деятельности: рисование красками, лепка, конструирование, рисование карандашом, декоративная и декоративно-оформительская деятельность и т.д. Синтез результатов изучения ключевых понятий исследования позволил авторам сформулировать собственную трактовку определения понятия «детское изобразительное творчество». Кроме того, в работе показано, что содержание видов детского изобразительного творчества предопределено содержанием видов изобразительного искусства (системой видов ИЗО). В свою очередь, углубляясь в художественную деятельность и приобретая определенные художественно-графические, скульптурные, конструкторские навыки, ребенок все больше приближается к более качественным техникам передачи художественного образа, характерного для того или иного вида искусства. То есть, развитие разнообразных видов детского изотворчества предопределено содержанием и особенностями видов изобразительного искусства.

Ключевые слова: младший школьник, изобразительное искусство, творчество, изобразительное творчество, детское изобразительное творчество.

Olga Alekseevna Basargina,
Natalia Sergeevna Sterkhova,
Shadrinsk

**The study of the phenomenon of junior schoolchildren's visual creativity in the context
of historical and conceptual analysis**

The article presents the results of a historical and conceptual analysis of the phenomenon of junior schoolchildren's visual creativity. The historical aspects and evolution of the designated problem are considered. The functions are revealed and the modern classification of types of fine art is presented. It is shown how the specific features of these types of fine art are revealed in creativity including children's art. It is established that the species diversity of fine arts determines the formation of the types of children's artistic activity which has a specific content and flow characteristics. The authors analyze children's visual and creative activities: painting, modeling, designing, pencil drawing, decorative and decorative design activities, etc. The authors formulate their own interpretation of the concept "children's visual creativity". The article shows that the content of children's visual art types is predetermined by the content of fine art types (the system of types of art). Thus, delving into artistic activity and acquiring certain artistic, graphic, sculptural, and design skills, the child is increasingly approaching higher-quality techniques for transmitting an artistic image characteristic of a particular type of art. That is, the development of various types of children's art is predetermined by the content and features of the types of fine art.

Keywords: junior schoolchildren, fine arts, creativity, fine art, children's fine art.

Введение. В условиях быстро развивающегося современного образования необходимо учесть, что дети, испытывающие потребности самовыражения и самореализации, могут развивать данные потребности на занятиях творческой направленности, среди которых наибольшим потенциалом обладают уроки изобразительного искусства и мероприятия внеурочной деятельности. А педагогическим инструментом, необходимым для раскрытия творческих ресурсов младших школьников, является изобразительное творчество. Именно оно снимает все блоки и нивелирует шаб-

лоны действия детей в разных видах деятельности: эмоциональной, интеллектуальной, учебной, игровой, репродуктивной, творческой, поведенческой и т.д.

Технологии развития изобразительного творчества детей попали в арсенал педагогических инструментов не так давно, но они способны эффективно решать актуальные проблемы развития, воспитания и образования в условиях современного мира. Кроме того, они появились на стыке многих наук, таких как: искусствоведение, культурология, медицина, педагогика, социология и др. В них

также заложены достижения науки и искусства одновременно [37]. Методы, которые используются в основе данных технологий, универсальны в решении широкого круга учебно-воспитательных проблем. При их применении у учителя возникает возможность не только раскрыть творческий потенциал ребенка, но и развить его индивидуальную активность и идентичную уникальность.

Исследовательская часть. Осуществление историко-понятийного анализа исследования производится в нашей работе в следующей последовательности:

- 1) изучение исторических аспектов и особенностей развития изобразительного творчества у детей;
- 2) характеристика понятийного поля исследования;
- 3) выделение основных видов изобразительного искусства и изобразительной деятельности детей;
- 4) установление взаимосвязи изобразительного искусства с видами детского изобразительного творчества.

Погружаясь в первобытный период развития человечества, можно заметить, что люди начали заниматься рисованием еще тогда. Этот опыт накапливался тысячелетиями, совершенствовался и видоизменялся с приходом нового периода и новых тенденций искусства. Если проанализировать рисунки древних людей, обнаруженные археологами, то можно сказать, что уже в условиях того времени человек достиг хороших результатов. Первобытные люди использовали различные подручные материалы для рисования: мел (белый цвет), уголь (черный цвет), заостренный камень, охристые краски (разные оттенки желтого цвета), минералы (гематит – красный и желтый цвета, пиролюзит – темно-коричневый и т.д.) и т.д. Данные изображения являлись своеобразным явлением для передачи мыслей людей и носили магический, ритуальный характер. Зачастую на первоначальных этапах научения человека рисованию использовалась техника обвода (пальцев рук, подручных предметов и т.д.). На основе этих рисунков в дальнейшем развивалась и письменность людей. Так, нарисованный знак соответствовал слову или его части. Свои навыки в рисовании первобытный человек развивал посредством наблюдения и подражания, так как школ в то время еще не было [27, С. 5].

С течением времени и развитием человечества появлялись все новые и новые материалы, инструменты, техники и направления в искусстве. Впервые проблему творчества детей подняли в Древней Греции, где появились первые трактаты, посвященные определению его значимости в жизни человека [27, С. 12].

Но более глубоко эту проблему стали изучать только в XIX веке. Обучение детей рисованию рассматривалось как подготовка руки и глаза к письму. Для детей был создан подготовительный курс тренировки руки и глаз для передачи формы предметов. Позже, уже в конце XIX – начале XX

столетия рисование стало рассматриваться учеными с точки зрения его особенностей и раскрытия потенциала ребенка. Если обратиться к взглядам различных исследователей данного периода, то можно сказать, что они отводили особое внимание к изучению детских рисунков. Так, среди первых ученых, посвятивших свою работу психологическому анализу детских рисунков, был *К. Риччи*. Идеи, описанные в его труде «Дети – художники» (1887) больше подходили под идеалистическое описание детского творчества. Он крайне переоценивал детские способности, поэтому сравнивал их с периодом развития первобытных людей [33].

В свою очередь, *В. Штерн* в своем труде «Психология раннего детства до шестилетнего возраста» (1922) называл творчество детей периодом «каракуль», а сами рисунки, по его мнению, были названы «символами». Ученый сближал данный период с периодом развития речи [42, С. 314-322].

Подобная мысль характерна и для работ немецкого психолога *К. Бюллера*, который считал, что детское творчество может пролить свет на проблему изучения языка и речи. Он полагал, что речь ребенка развивается раньше рисования, поэтому значительно влияет на детское творчество в целом [5].

В своей работе «Детский рисунок» (1927) *Ж. Люке* сравнивал детское творчество с игрой. Ученый выразил идею того, что рисунок для ребенка является способом выражения своих эмоций, впечатлений, поэтому сохраняет черты схематизма и условности [25].

Кроме того, некоторые ученые пытались определить временные рамки этапов развития детского творчества, анализируя рисунки большого количества детей из разных стран. Так, например, *К. Риччи* в соавторстве с *Г. Кершенштейнер* выделял три основных периода развития детского рисунка:

- 1) доизобразительный (период «каракуль»);
- 2) период схематических изображений;
- 3) период полусхем – изображения реалистического характера [18].

М. Ферворн в своем труде «К психологии первобытного искусства» (1910) выделял два этапа развития творчества: *физиопластический* – отражающий внешний облик вещей и *идеопластический* – выражение чувств и идей [39].

Таким образом, ученые периода конца XIX – начала XX столетия рассматривали детское творчество со смысловой стороны, а именно как способ отражения явлений действительности.

Позже, во втором и третьем десятилетии XX века ученые стали рассматривать детское творчество со стороны структуры рисунка. Так, например, *Г. Вельфлин* в своей книге «Основные понятия истории искусства. Проблема эволюции стиля в новом искусстве» рассматривает искусство с точки зрения линейности, плоскости и пространственности, красочности и т.д. Получается, что содержание искусства остается вне поля зрения [6].

Наиболее ярко описал проблему творчества детей *Г. Гартлауб* в своей книге «Гений в ребенке» (1922). Он считал, что ребенок находится во власти природы и его творчество бессознательно. Не ребенок создает рисунки, а они сами рождаются из-под его рук. Для ребенка созданный им рисунок означает рождение чего-то нового. Кроме этого, он сравнивал стиль детских рисунков с экспрессионизмом [46]. Именно эта идея поменяла мнение многих ученых на взгляд детского творчества. Теперь искажение форм и пропорций стало рассматриваться как проявление творческой воли.

Большой вклад в развитие проблемы детского творчества внес *З. Фрейд*, который представил миру свою трактовку образов в детских рисунках, например, произвольные образы и формы позволяют видеть в них проявление подавленных тяжелых переживаний [41]. В дальнейшем такого мнения придерживались и *Д. Дьюи* [14, С. 5-20] и *Ж. Пиаже* [28]. Эти ученые считали, что ребенок рисует то, что чувствует.

Уже во второй половине XX века было обращено особое внимание на проблему развития и воспитания детей, начиная с дошкольного возраста.

Так, например, американская художница *Б. Джефферсон* в своем труде «Обучение детей искусству» (1963) уже предприняла попытки влиять на детское творчество путем обучения. Она описала такие методы: мотивирование, наставничество, оценка, выставка. Давая характеристику этим методам, она писала, что каждый из них способен пробудить детскую фантазию [47].

Некоторые зарубежные ученые также рассматривали изобразительную деятельность как

средство терапии (арт-терапии). Мыслители писали, что ребенок как бы погружается в другой мир, который приносит ему радость. Эти положительные эмоции, которые испытывает ребенок, и оказывают на него благоприятное воздействие.

Рассмотрев взгляды многих ученых на проблему развития детского изобразительного творчества, их условно можно разделить на две основные группы:

– представители первой группы ученых считают, что источником творчества ребенка являются внутренние импульсы;

– представители второй группы ученых исходят из позиции необходимости помощи ребенку самостоятельно отражать свои впечатления от окружающей действительности.

Кроме того, следует отметить, что детское изобразительное творчество всегда развивалось в тесной взаимосвязи с содержанием видов изобразительного искусства. В связи с чем, в первую очередь, следует рассмотреть функции ИЗО в развитии изотворчества детей; во вторую – виды, содержание и особенности каждого вида ИЗО. Такой подход позволит показать связь развития детского изобразительного творчества с традиционными видами изобразительного искусства.

Чтобы сформулировать основные функции изобразительного искусства в развитии изотворчества детей, мы обратились к анализу материалов исследования *Я. Линь* «Проявление основных функций изобразительного искусства в детском художественном творчестве» [23], в котором ученый выделяет четыре основные функции ИЗО (рис. 1.).



Рис. 1. Основные функции искусства по Я. Линь

Материалы, представленные на рисунке 1, свидетельствуют о том, что абсолютно каждый человек способен заниматься творчеством в рамках того или иного вида искусства. Наиболее ярко это проявляется в детском возрасте, так как ребенок хорошо чувствует ритм, цвет, форму и способен перенести свои наблюдения на листок бумаги.

К настоящему времени учеными сформулирована устоявшаяся классификация видов изобрази-

тельного искусства, в которой выделены пять из них:

- 1) графика;
- 2) живопись;
- 3) скульптура;
- 4) декоративно-прикладное искусство;
- 5) архитектура [43, С. 7-15].

Краткая характеристика основных видов изобразительного искусства представлена на рисунке 2.

Вид искусства	Определение
Графика	вид изобразительного искусства, в котором основными изобразительными средствами (графическими приемами) являются свойства изобразительной поверхности и тональные отношения линий, штрихов и пятен
Живопись	вид изобразительного искусства, произведения которого создаются с помощью красок, наносимых на какую-либо поверхность
Скульптура	вид изобразительного искусства, произведения которого имеют объемную форму и выполняются из твердых или мягких материалов методом высекания, удаления лишнего из начальной массы каменного или иного блока
Декоративно-прикладное искусство	вид искусства, направленный на создание художественных изделий, имеющих практическое назначение в общественном и частном быту, и художественную обработку утилитарных предметов (утвари, мебели, игрушек и т.д.)
Архитектура	зодчество, искусство проектировать и строить объекты, оформляющие пространственную среду для жизни и деятельности человека

Рис. 2. Современная классификация видов изобразительного искусства и их краткая характеристика

Из рисунка 2 видно, что современная классификация видов изобразительного искусства включает такие, как: архитектура, декоративно-прикладное искусство, скульптура, живопись, графика.

Следует также отметить, что специфические особенности данных видов изобразительного искусства своеобразно раскрываются в творчестве, в том числе, в детском.

Видовое разнообразие изобразительных искусств предопределяет становление видов художественной деятельности детей, имеющей свою специфику содержания и особенности протекания.

Обратимся к анализу классификации видового разнообразия изобразительного творчества, проявляющегося в определенных видах детской изобразительно-творческой деятельности.

Итак, к видам изобразительной деятельности детей относят: рисование красками, лепка, конструирование, рисование карандашом, декоративная и декоративно-оформительская деятельность.

Данную классификацию можно проследить на рисунке ниже (рисунок 3). В правом блоке рисунка 3 представлены названия видов ИЗО, в левом – краткая характеристика указанных видов изобразительного искусства и их возможностей в развитии различных аспектов личности детей.

Вид изобразительной деятельности детей	Характеристика вида изобразительной деятельности детей
Рисование красками	Детям дается простор творческой активности. Обычно используются акварельные и гуашевые краски, которые позволяют передать цветовое настроение рисунка
Лепка	Является разновидностью скульптуры, которая включает работу с мягким материалом, поддающимся воздействию руки – пластилином, глиной, тестом
Конструирование	Тесно связано с игрой. Игра часто сопровождает процесс конструирования, а выполненные детьми поделки обычно используются в играх
Рисование карандашом	Дает детям простор в выборе объектов рисования. Тематика рисунков может быть разнообразной. Обычно используются цветные или простые карандаши. Имеет монохромность одного цвета, в основном – серый
Декоративная и декоративно-оформительская деятельность	Может быть ориентирована как на эстетическую организацию пространства, так и на создание красивых полезных предметов, составляющих среду ребенка. Продукты детского творчества могут быть использованы в играх и в быту [43, С. 34-35]

Рис. 3. Виды изобразительной деятельности детей

Материалы, представленные в рисунке 3 свидетельствуют о том, что в ходе творческой деятельности дети способны не только осваивать последовательность (технологии), но и самостоятельно применять различные способы и техники изодетельности, среди которых следующие: различные техники и технологии рисунка, лепки, конструирования, декоративно-оформительской деятельности. Каждый из осваиваемых видов изодетельности способствует формированию и дальнейшему развитию разнообразных личностно-эстетических качеств детей.

Следующим шагом нашей работы является изучение понятийного аспекта рассматриваемой проблемы – проведение непосредственного анализа понятия «детское изобразительное творчество».

Отметим, что данное понятие носит интегрированный характер, «впитывая» в себя содержание дефиниций «творчество», «детское творчество» и «изобразительное творчество». При этом рассматривается в контексте развития на этапе развития младшего школьного возраста.

Изучив большое количество определений понятия «творчество», мы остановились на выборке из девяти из них, систематизировав их по принадлежности к разным периодам развития человеческой цивилизации и научным сферам знания.

Результаты проведенной систематизации представлены в таблице 1.

Таблица 1

Трактовка понятия «творчество» в разные периоды времени

<i>ФИО ученого</i>	<i>Трактовка понятия «творчество»</i>
<i>Эпоха античности</i>	
Аристотель (384 – 322 до н. э.)	- человеческая способность, человеческое ремесло [1]
Платон (424 – 348 до н. э.)	- «всякий переход из небытия в бытие - есть творчество» [29]
<i>Эпоха Нового времени</i>	
Т. Гоббс (1588 – 1679 гг)	- «творчество – это фантазия и духовная свобода, а человек в ней творец культуры, создатель многообразных искусственных тел» [12]
Гете (1749 – 1832 гг)	- «только творчество наполняет жизнь человека особым смыслом и позволяет ему радоваться жизни, не цепляясь за ее ценности» [11]
<i>XIX – XX века</i>	
Г. Гегель (1770 – 1831 гг)	- «творчество – это духовная деятельность, результатом которой является со-зидание оригинальных ценностей, установление новых, ранее неизвестных фактов, свойств и закономерностей материального мира и духовной культуры» [10, С. 214-218]
Ф. Ницше (1844 – 1900 гг)	- «творчество – это подлинное бытие, то, что создает порядок» [26, С. 23-30]
Бергсон (1859 – 1941 гг)	- жизнь – это поток творчества во времени. Рассматривал творчество как непрерывное рождение нового [2]
А. Камю (1913 – 1960 гг)	- «творчество отражает тот момент, когда рассуждения прекращаются и на поверхность вырываются абсурдные страсти» [17]
Р.М. Грановская (1929 – 2022)	- «творчество – это социально-приемлемый и поддерживаемый способ самоактуализации; как способ получения удовольствия; как способ преодоления внутренних противоречий» [13, С. 253-262]

Анализ выборки определений понятия «творчество», представленной в таблице 1, позволяет заключить, что взгляды ученых и подходы к определению понятия «творчество» менялись с течением времени и появлением новых учений об искусстве, и выделить несколько положений, характеризующих изучаемую дефиницию «творчество»:

- 1) в основе творчества лежит способность человека к созданию чего-либо нового;
- 2) творчество может рассматриваться как процесс рождения нового (и на основе старого, и без использования прошлого опыта);
- 3) деятельность, основанная на воображении и полете фантазии и т.д.

В своей работе мы придерживаемся понимания *творчества как процесса создания нового (новых предметов и объектов) на основе уже имеющего опыта.*

Далее рассмотрим трактовки понятия «детское творчество», представленные отечественными психологами и педагогами (таблица 2).

Анализ понятий «детское творчество», проведенный при изучении трактовок данного термина, представленных в таблице 2, показывает, что:

- 1) психологи и педагоги характеризуют детское творчество как базис, необходимый для дальнейшего развития творческой деятельности;
- 2) в основе детского творчества, как указывают ученые, лежит деятельность, позволяющая ребенку создавать нечто новое, оригинальное;

Трактовка понятия «детское творчество» различными учеными

<i>Область научного знания</i>	<i>ФИО ученого</i>	<i>Трактовка понятия «детское творчество»</i>
Психология	С.Л. Рубинштейн (1889 – 1960 гг)	- активная деятельность ребенка по преобразованию, пополнению, переструктурированию опыта [35]
	Л.С. Выготский (1896 – 1934 гг)	- одна из форм самостоятельной деятельности ребенка, в процессе которой он отступает от привычных и знакомых ему способов проявления окружающего мира, экспериментирует и создает нечто новое для себя и других [9]
	Б.М. Теплов (1896 – 1965 гг)	- новый интеллектуальный продукт, который, встраиваясь в систему личного мировосприятия, образует новую «единицу» целостной картины [38]
Педагогика	Н.А. Ветлугина (1909 – 1995 гг)	- первоначальная ступень в развитии творческой деятельности [7]
	Т.Г. Казакова (1945 – наст. вр.)	- деятельность, в результате которой ребенок создает новое, оригинальное, проявляя воображение, реализуя свой замысел, самостоятельно находя средства для его воплощения [16]

3) для осуществления творческой деятельности ребенку необходимо использовать свои внутренние творческие ресурсы, среди которых фантазия, воображение, интеллектуальные способности и т.д.;

4) в качестве функций творчества ученые называют преобразование, пополнение и переструктурирование детского опыта; встраивание в систему личного мировосприятия ребёнка новых «пазлов» целостной картины мира;

5) среди возможностей, предоставляемых ребенку процессом творчества, можно выделить: развитие самостоятельности, отступление от привычных и знакомых ребёнку способов проявления окружающего мира, возможность поэкспериментировать и т.д.;

6) результатом творческой деятельности, является создание субъективно нового по отношению к ребенку продукта.

Учитывая полученные результаты, мы понимаем под *детским творчеством процесс создания субъективно нового и оригинального детского продукта, в основе которого лежит деятельность, требующая привлечения ребенку необходимости использовать свои внутренние творческие ресурсы (фантазии, воображения, интеллектуальные способности и т.д.), обеспечивающая ему развитие самостоятельности, отступление от привычных и знакомых способов действия, возможность эксперимента и т.д.*

Следующим термином, подлежащим анализу в свете изучения ключевого понятия исследования «детское изобразительное творчество», является термин «изобразительное творчество». С этой целью мы осуществили выборку шести понятий данного определения, представив его различные трактовки в таблице 3.

Таблица 3

Трактовка понятия «изобразительное творчество» разными учеными

<i>Сфера деятельности</i>	<i>ФИО ученого</i>	<i>Трактовка понятия «изобразительное творчество»</i>
Философия	Бердяев Н.А. (1874 – 1948 гг.)	- высшая форма творческого опыта [3]
	Лосев А.Ф. (1893 – 1988 гг.)	- акт сверхчеловеческой деятельности, в котором художник выступает лишь орудием самовыражения смысла и должен быть предельно пассивен и открыт для появления через его творчество художественной формы [24]
Психология	Рубинштейн С.Л. (1829 – 1894 гг.)	- деятельность, создающая нечто новое, оригинальное, что входит не только в историю развития самого творца, но и в развитие науки, искусства и т.д. [35, С. 39-47.]
	Пономарев Я.А. (1920 – 1997 гг.)	- механизм развития; взаимодействие, ведущее к развитию [31]
	Богоявленская Д.Б. (1932 – наст. вр.)	- выход личности за рамки требуемого [4]

Педагогика	Косминская В.Б. (1909 – 1987 гг.)	- определенная деятельность, создающая новые оригинальные предметы, имеющие общественное значение [21]
	Ветлугина Н.А. (1909-1995 гг.)	- процесс создания субъективно нового продукта, путем применения средств, усвоенных под руководством педагога или найденных самостоятельно [8]
	Комарова Т.С. (1931-2021 гг.)	- средство эстетического воспитания детей, которое включает в себя рисование, лепку и аппликацию [20, С. 44.]

Анализ понятий «изобразительное творчество», проведенный при изучении трактовок данного термина, представленных в таблице 3, показывает, что:

1) ученые представляют систему творчества и видов изобразительно-творческой деятельности в тесной взаимосвязи с системой изобразительных искусств и их производных – художественных произведений;

2) изотворчество имеет в своей основе саморазвивающуюся деятельность творящего при взаимодействии с миром, при этом творящий – всего лишь орудие самовыражения смысла;

3) главным фактором успешной работы над созданием продуктов изобразительного искусства является пассивность и открытость для выражения конкретных изоморфов;

4) изотворчество в обязательном порядке имеет общественное и эстетическое/художественно-эстетическое значение;

5) в качестве видов изобразительной деятельности ученые выделяют лепку, рисование и аппликацию;

6) продукт (результат художественно-творческой деятельности) изобразительного творчества носит субъективно новый, оригинальный характер.

Синтезируя выделенные в ходе анализа характерные признаки, *под изобразительным творчеством мы понимаем систему видов творческой деятельности (лепку, рисование, аппликацию, конструирование и т.д.), тесным образом связанных с системой видов изобразительного искусства, имеющую общественное и эстетическое/художественно-эстетическое значение, продукты которой носят субъективно новый, оригинальный характер.*

Наконец, рассмотрим вариации формулировок основного понятия исследования – «детское изобразительно творчество». С этой целью мы обратились к исследованиям наиболее значимых научных работ в области развития детского изобразительного творчества, авторами которых являются Е.А. Флёрина [40], Н.П. Сакулина [36], Т.С. Комарова [19], Т.Г. Казакова [16], С.В. Погодина [30], В.С. Кузин [32], Г.Н. Лабунская [22], Юсов Б.П. [44]. Сгруппировав трактовки данного понятия по принадлежности его авторов к области теории и методики детского изобразительного творчества в дошкольном возрасте и теории и методики детского изобразительного творчества в младшем школьном возрасте, мы составили таблицу 4.

Таблица 4

Трактовка понятия «детское изобразительное творчество» различными учеными

Сфера научного знания	ФИО ученого	Трактовка понятия «детское изобразительное творчество»
Теория и методика детского изобразительного творчества в дошкольном возрасте	Флёрина Е.А. (1889 – 1952 гг.)	- сознательное отражение ребенком окружающей действительности в рисунке, лепке, конструировании, отражении, которое построено на работе воображения, на отображении своих наблюдений, а также впечатлений, полученных им через слово, картину и другие виды искусства [40]
	Сакулина Н.П. (1898 – 1975 гг.)	- способность к изображению, т. е. умению правильно нарисовать предмет, и способность создать образ, выражающий отношение к нему рисующего [36]
	Комарова Т.С. (1931 – 2021 гг.)	- создание ребенком субъективного (значимого для ребенка прежде всего) нового продукта (рисунка, лепки, рассказа, танца, песенки, игры, придуманной ребенком), придумывание к известному новым, ранее не использовавшимся деталям, по-новому характеризующих создаваемый образ (в рисунке, в рассказе и т.п.), придумывание своего начала, конца, новых действий, характеристик героев и т.п. [19]
	Казакова Т.Г. (1953 – наст. вр.)	- деятельность, в результате которой ребенок создает новое, оригинальное, проявляя воображение, реализуя свой замысел, самостоятельно находя средство для его воплощения [16]

Теория и методика детского изобразительного творчества в младшем школьном возрасте	Погодина С.В. (1979 – наст вр.)	- процесс сознательного создания ребенком нового, субъективно и объективно значимого духовно-материального продукта деятельности, в ходе которого ребенком реализуется художественный потенциал и ранее усвоенный изобразительный, личностный (познавательный, эмоциональный и т.д.) опыт [30]
	Кузин В.С. (1938 – 2006 гг)	- применение усвоенных ранее способов изображения или средств выразительности в новой ситуации (для изображения предметов знакомой формы – на основе овладения мимикой, жестами, вариациями голосов и т.д.) [32]
	Ростовцев Н.Н. (1918 – 2000 гг)	- процесс изображения с возможностью глубже познать те предметы, знакомство с которыми раньше ограничивалось только их созерцанием [34]
	Лабунская Г.Н. (1893 – 1970 гг)	- процесс графического воспроизведения образов действительности путем осмысливания характерных особенностей изображаемого, сильной оценки его качеств [22]
	Юсов Б.П. (1934 – 2003 гг)	- этап собственной изобразительной деятельности ребенка, основная цель которого – формирование «насмотренности» [44]

Анализ понятий «детское изобразительное творчество», представленных в таблице 4, показывает, что:

1) педагоги рассматривают детское художественное творчество как процесс, в основе которого лежит изобразительная деятельность – деятельность, связанная с художественным творчеством, результатом которой является создание с помощью средств изобразительного искусства того или иного художественного образа (рисование, лепка, аппликация, конструирование и т.д.);

2) главной целью детского изобразительного творчества является передача создаваемого в продукте (полученном результате) художественного образа, выражающего, с одной стороны, внутренние переживания ребенка, его актуальное психоэмоциональное состояние; с другой стороны – отношение ребенка к изображаемому (образу, сюжету, ситуации, явлению или процессу);

3) результат детского изобразительного творчества (созданный в процессе изобразительного творчества продукт – рисунок, слепленная фигурка человека или животного, спроектированный из картона макет сказочного дома, сконструированного из конструктора, бумаги или природного материала космического пришельца и т.д.) носит субъективно новый характер, а его получение не всегда гарантировано;

4) занятия изобразительным творчеством развивают у ребенка свойства личности, обеспечивающие успешность его социализации: целеустремленность, стремление к творческому преобразованию окружающей действительности, самостоятельность, художественное видение мира, умение выражать собственное мнение, креативность, способность погружаться в глубинные смыслы изображаемых предметов и т.д.

Финальным этапом анализа ключевых понятий исследования осуществим синтез положений, выделенных на основе анализа понятий, представленных

в таблице 4 и содержания полученных выше формулировок ключевых понятий «творчество», «изобразительное творчество», «детское творчество».

В результате применения метода синтеза под детским изобразительным творчеством мы понимаем систему видов художественно-творческой деятельности (лепку, рисование, аппликацию, конструирование и т.д.), каждый из которых связан с тем или иным видом изобразительного искусства (либо с несколькими из них одновременно), целью которой является передача ребенком в создаваемых продуктах данного вида творчества различных художественных образов с опорой на личностно-эстетический потенциал (самостоятельность, художественно-творческие способности, умение выражать собственное мнение, креативность, способность погружаться в глубинные смыслы изображаемых предметов и т.д.).

Характеризуя функции детского изобразительного творчества, Дж. Дьюи указывал, что оно помогает высвобождать не только творческую энергию детей, но и энергию детских конфликтов и страхов. Кроме того, по мнению Дж.Дьюи, данный вид творчества помогает передать ребенку свое отношение к жизни более точно и сокровенно, выразить свои глубинные переживания, например, на листе бумаги, либо в скульптуре из песка [14]. Также Дж. Дьюи указывает на терапевтическую функцию изотворчества, утверждая, что как только страхи «перестают заседать в детской голове – они перерастают в оригинальный творческий продукт. В этом и заключается целительная сила творчества» [14].

Далее, мы показали первоначальные истоки детского изобразительного творчества, продемонстрировав их связь с основными видами изобразительного искусства и представив данную связь на рисунке 4 – «Связь видов искусства с видами детского изобразительного творчества».



Рис. 4. Связь видов изобразительного искусства с видами детского изобразительного творчества

Итак, инфографика рисунка 4, свидетельствует о том, что содержание видов детского изобразительного творчества предопределено содержанием видов изобразительного искусства (системой видов ИЗО). Углубляясь в художественную деятельность и приобретая определенные художественно-графические, скульптурные, конструкторские навыки, ребенок все больше приближается к более качественным техникам передачи художественного образа, характерного для того или иного вида искусства. Таким образом, развитие разнообразных видов детского изобразительного творчества предопределено содержанием и особенностями видов изобразительного искусства.

Выводы. Охарактеризуем основные результаты данного этапа исследования.

Проблема развития изобразительного творчества детей имеет давнюю историю, однако данные технологии попали в арсенал педагогических инструментов не так давно. В настоящее время учеными доказана их эффективность в разных сферах применения: психологии, педагогике, методике и т.д.

В контексте проведения историко-понятийного анализа понятийное поле нашей работы представлено такими определениями, как «творчество», «изобразительное творчество», «детское изобразительное творчество».

Понятие «творчество» в нашем исследовании представляется как процесс создания нового (новых предметов и объектов) на основе уже имеющегося опыта.

В свою очередь, изобразительное творчество мы понимаем как систему видов творческой деятельности (лепка, рисование, аппликация, конструирование и т.д.), тесным образом связанных с системой видов изобразительного искусства, имеющую общественное и эстетическое/художественно-эстетическое значение, продукты которой носят субъективно новый, оригинальный характер.

Синтезирование результатов анализа данных понятий позволило нам рассмотреть детское изобразительное творчество как систему видов художественно-творческой деятельности (лепка, рисование, аппликация, конструирование и т.д.), каждый из которых связан с тем или иным видом изобразительного искусства (либо с несколькими из них одновременно), целью которой является передача ребенком в создаваемых продуктах данного вида творчества различных художественных образов с опорой на личностно-эстетический потенциал (самостоятельность, художественно-творческие способности, умение выражать собственное мнение, креативность, способность погружаться в глубинные смыслы изображаемых предметов и т.д.).

В ходе проведенного исследования установлено, что изобразительное творчество детей имеет ряд особенностей и происходит за счет использования внутренних творческих ресурсов: изначально заложенных детской природой склонностей или способностей к творчеству, стремления к пока ещё незашаблонизированной взрослыми творческой

деятельности, оригинального детского воображения, наблюдательности (способности замечать нюансы, мелкие, но значимые детали, видеть то, чего не видят другие), впечатлительности (склонности к глубоким переживаниям от всего красивого, прекрасного или безобразного в искусстве или окружающем мире), стремлению постоянно познавать окружающий мир, непосредственность восприятия процесса творчества и продуктов творческой деятельности.

Кроме того, результаты проведенной работы показали, что содержание видов детского изобразительного творчества предопределяется содержанием видов изобразительного искусства, входящих в устоявшуюся систему видов ИЗО. Постепенное освоение ребенком содержания различных видов изобразительного искусства в младшем школьном возрасте в процессе изобразительного творчества обеспечивает младшему школьнику успешное приобретение соответствующих художественно-графических, скульптурных, конструкторских навыков, и приближает его к более качественным техникам передачи художественного образа, характерного для того или иного вида искусства.

Таким образом, содержание разнообразных видов детского изотворчества предопределено содержанием и особенностями видов изобразительного искусства, произведения которых созданы и создаются личностями, уже прошедшими путь от каракуль до мировых известных шедевров.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аристотель. Этика Аристотеля : пер. с греч. / Аристотель ; с прил. «Очерка истории греческой этики до Аристотеля» Э. Радлова. – Санкт-Петербург : Филос. О-во при Имп. С.-Петерб. ун-те, 1908. – 207 с. – Текст : непосредственный.
2. Бергсон, А. Избранное. Сознание и жизнь / А. Бергсон ; Рос. акад. наук, Ин-т философии, Ин-т науч. информ. по общественным наукам. – Москва : РОССПЭН, 2010. – 398 с. – Текст : непосредственный.
3. Бердяев, Н.А. Кризис искусства / Н.А. Бердяев. – Москва : изд. Г.А. Лемана и С.И. Сахарова, 1918. – 47 с. – Текст : непосредственный.
4. Бोगоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Бोगоявленская. – Москва : Академия, 2002. – 317 с. – Текст : непосредственный.
5. Бюлер, К. Очерк духовного развития ребенка / К. Бюлер ; пер. А. Альтшулер, К. Выготский и В. Морейно : под ред. и с вступ. ст. Л.С. Выготского. – Москва : Работник просвещения, 1930. – 222 с. – Текст : непосредственный.
6. Вельфлин, Г. Основные понятия истории искусств: проблема эволюции стиля в новом искусстве : [пер. с нем.] / Г. Вельфлин. – Санкт-Петербург : Мифрил, 1994. – 426 с. – Текст : непосредственный.
7. Ветлугина, Н.А. Музыкальное воспитание и всестороннее развитие ребенка в советском детском саду / Н.А. Ветлугина. – Москва : [б. и.], 1970. – 13 с. – Текст : непосредственный.
8. Художественное творчество и ребенок / под ред. проф. Н.А. Ветлугиной ; Науч.-исслед. ин-т дошк. воспитания. Акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика, 1972. – 287 с. – Текст : непосредственный.
9. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург : Союз, 1997. – 91 с. – Текст : непосредственный.
10. Гегель, Г.В. Наука логики. В 3 т. Т. 3. Учение о понятии / Г.В. Гегель ; отв. ред. и авт. вступ. ст. М.М. Розенталь. – Москва : Мысль, 1971. – 374 с. – Текст : непосредственный.
11. Гёте, И.В. Фауст / И.В. Гете ; пер. Н.А. Холодковского ; под ред. М.Л. Лозинского ; предисл. и коммент. Ю.А. Спасского. – Москва ; Ленинград : Academia, 1936. – Текст : непосредственный.
12. Гоббс, Т. Левиафан; О человеке (психология). О государстве / Т. Гоббс. – Санкт-Петербург : П.П. Сойкин, ценз. 1902. – 57 с. – Текст : непосредственный.
13. Грановская, Р.М. Творчество и конфликт в зеркале психологии / Р.М. Грановская. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 413 с. – Текст : непосредственный.
14. Дьюи, Д. Школа и ребёнок / Д. Дьюи ; пер. с англ. Л. Азаревич. – Москва ; Петроград : Гос. изд-во, 1923. – 60 с. – Текст : непосредственный.

15. Казакова, Р.Г. Детская одаренность : учеб. пособие для студентов и преподавателей пед. ун-тов, ин-тов и колледжей / Р.Г. Казакова, Л.Г. Белякова ; Московский пед. гос. ун-т. – Изд. 4-е, перераб. и доп. – Москва : МПГУ, 2013. – 136 с. – Текст : непосредственный.
16. Казакова, Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Дошк. педагогика и психология», «Педагогика и методика дошк. образования» / Т.Г. Казакова. – Москва : ВЛАДОС, 2006. – 255 с. – Текст : непосредственный.
17. Камю, А. Бунтующий человек : [пер. с фр.] / А. Камю. – Москва : ТЕРРА-Книжный клуб : Респ., 1999. – 414 с. – Текст : непосредственный.
18. Кершенштейнер, Г. Развитие художественного творчества ребенка. Т. 1 : со множеством ориг. рис. детей от 4 до 14 лет и взрослых дикарей, а также слабоумных / Г. Кершенштейнер ; предисл. : проф. К. Лампрехта (ректора Лейпциг. ун-та), прив.-доц. А.Н. Бернштейна, д-ра К. Кершенштейнера (специально для рус. пер.) ; пер. с нем. и ред. С.А. Левитана. – Москва : тип. изд-ва И.Д. Сытина, 1914. – 29 с. – Текст : непосредственный.
19. Комарова, Т.С. Дети в мире творчества : кн. для педагогов дошк. учреждений / Т.С. Комарова. – Москва : Мнемозина, 1995. – 157 с. – Текст : непосредственный.
20. Комарова, Т.С. Развитие художественных способностей дошкольников : монография / Т.С. Комарова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2013. – 142 с. – Текст : непосредственный.
21. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / В.Б. Косминская, Е.И. Васильева, Н.Б. Халезова [и др.]. – Москва : Просвещение, 1977. – 253 с. – Текст : непосредственный.
22. Лабунская, Г.В. Изобразительное творчество детей / Г.В. Лабунская ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т худож. воспитания. – Москва : Просвещение, 1965. – 207 с. – Текст : непосредственный.
23. Линь, Я. Проявление основных функций изобразительного искусства в детском художественном творчестве / Я. Линь. – Москва : Моск. гос. пед. ун-т, 2022. – Текст : непосредственный.
24. Лосев, А.Ф. Стрoение художественного мироощущения / А.Ф. Лосев. – Текст : непосредственный // Лосев А.Ф. Форма-Стиль-Выражение / А.Ф. Лосев ; сост. А.А. Тахо-Годи ; общ. ред. А.А. Тахо-Годи и И.И. Маханькова ; послеслов. М.М. Гамаюнова, В.В. Бычкова. – Москва : Мысль, 1995.
25. Люке, Ж.-А. Детский рисунок: нейропсихологическое исследование самого раннего детского рисунка / проф. Ж.-А. Люке ; пер. с фр. А.М. Чиженкова. – Санкт-Петербург : Астер-Х, 2007. – 147 с. – Текст : непосредственный.
26. Ницше, Ф. Введение в понимание его философствования / Ф. Ницше ; К. Ясперс ; пер. с нем. Ю. Медведева ; под ред. М. Ермаковой ; предисл. Б.В. Маркова. – Санкт-Петербург : Владимир Даль : Фонд Университет, 2004. – 628 с. – Текст : непосредственный.
27. Парамонов, А.Г. История развития отечественной и зарубежной школы изобразительного искусства : учеб. нагляд. пособие / А.Г. Парамонов, С.О. Алексеева ; Липецкий гос. пед. ун-т им. П.П. Семенова-Тян-Шанского. – Липецк : ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2017. – 60 с. – Текст : непосредственный.
28. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребёнка / Ж. Пиаже ; сост., новая ред. пер. с фр., коммент. Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова. – Москва : Педагогика-пресс, 1994. – 526 с. – Текст : непосредственный.
29. Платон. Избранные диалоги / Платон ; вступ. ст., сост., примеч. В. Витковский. – Москва : РИПОЛ классик, 2002. – 957 с. – Текст : непосредственный.
30. Погодина, С.В. Детское изобразительное творчество через призму художественных эталонов и концепции трансформируемых эстетических архетипов : монография / С.В. Погодина. – Москва : ФЛИНТА : Наука, 2015. – 158 с. – Текст : непосредственный.
31. Пономарев, Я.А. Психология творчества / Акад. наук СССР, Ин-т психологии. – Москва : Наука, 1976. – 302 с. – Текст : непосредственный.
32. Преемственность в изобразительной деятельности дошкольников и младших школьников : пособие для воспитателей дет. садов и учителей нач. классов сред. шк. : сб. статей / под ред. В.С. Кузина ; М-во просвещения РСФСР, Науч.-исслед. ин-т школ. – Москва : Просвещение, 1974. – 143 с. – Текст : непосредственный.
33. Риччи, К. Дети-художники / К. Риччи ; пер. под ред. и с предисл. Л.Г. Оршанского. – Москва : В.М. Саблин, 1911. – 84 с. – Текст : непосредственный.
34. Ростовцев, Н.Н. Методика преподавания рисования в I и II классах / Н.Н. Ростовцев. – Москва : Советские учебники, 2021. – 70 с. – Текст : непосредственный.
35. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва [и др.] : Питер, 2012. – 705 с. – Текст : непосредственный.
36. Сакулина, Н.П. Рисование в дошкольном детстве : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.00 / Н.П. Сакулина. – Москва : Просвещение, 1965. – 228 с. – Текст : непосредственный.
37. Стерхова, Н.С. Исследование сценариев применения арт-технологий с младшими школьниками: практический аспект / Н.С. Стерхова, О.А. Лазенюк, У.В. Пелевина. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2023. – № 4 (60). – С. 59-66.
38. Теплов, Б.М. Избранные труды. В 2 т. Т. 2 / Б.М. Теплов ; ред.-сост., авт. вступ. ст. и коммент. Н.С. Лейтес, И.В. Равич-Щербо ; Акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика, 1985. – 359 с. – Текст : непосредственный.
39. Ферворн, М. К психологии первобытного искусства = Zur Psychologie der primitiven Kunst / М. Ферворн. – Репр. изд. – Москва : КРАСАНД, сор. 2010. – 115 с. – Текст : непосредственный.
40. Флёрина, Е.А. Изобразительное творчество детей дошкольного возраста / Е.А. Флёрина. – Москва : Учпедгиз, 1956. – 160 с. – Текст : непосредственный.

41. Фрейд, З. Художник и фантазирование : сборник : пер. с нем. / З. Фрейд ; общ. ред. сост., вступ. ст. Р.Ф. Додельцева, К.М. Долгова. – Москва : Республика, 1995. – 396 с. – Текст : непосредственный.
42. Штерн, В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста : с использованием в качестве материала ненапечатанных дневников Клары Стерн / В. Стерн ; пер. М.А. Энгельгарда. – 2-е изд. – Петроград : [б. и.], 1922. – 280 с. – Текст : непосредственный.
43. Теория и методика развития изобразительного творчества детей дошкольного возраста специальности «Дошкольное образование» : учеб.-метод. комплекс по учеб. дисциплине / сост. Н.В. Щепеткова. – Витебск : ВГУ им. П.М. Машерова, 2023. – 104 с. – Текст : непосредственный.
44. Юсов, Б.П. Изобразительное искусство и детское изобразительное творчество : очерки по истории, теории и психологии худож. воспитания детей / Б.П. Юсов ; Магнитогор. гос. ун-т. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорского государственного университета, 2002. – 282 с. – Текст : непосредственный.
45. Dewey, J. Art As An Experience [First William James Lectures, 1932] / J. Dewey. – New York, Minton : Balch & Company, 1934. – 133 p. – Text : direct.
46. Hartlaub, G.F. Der Genie im Kinde. Ein Versuch über die zeichnerische Anlage des Kindes / G.F. Hartlaub. – Breslau : Hirt, 1922. – 112 p. – Text : direct.
47. Jefferson, B. Teaching Art to Children : The Values of Creative Expression / B. Jefferson. – Boston : Allyn and Bacon, 1959. – 304 p. – Text : direct.

REFERENCES

1. Aristotel'. *Jetika Aristotelja*: per. s grech. [Ethics of Aristotle]. Sankt-Peterburg: Filos. O-vo pri Imp. S.-Peterb. un-te, 1908. 207 p. In Russ.
2. Bergson A. *Izbrannoe. Soznanie i zhizn'* [Favorites. Consciousness and Life]. Moscow: ROSSPJeN, 2010. 398 p.
3. Berdjaev N.A. *Krizis iskusstva* [The crisis of art]. Moscow: izd. G.A. Lemana i S.I. Saharova, 1918. 47 p.
4. Bogojavlenskaja D.B. *Psihologija tvorcheskih sposobnostej* [Psychology of creative abilities]. Moscow: Akademija, 2002. 317 p.
5. Bjuler K. *Oчерк duhovnogo razvitija rebenka* [An essay on the spiritual development of a child]. Al'tshuler A. (eds.). Moscow: Rabotnik prosveshhenija, 1930. 222 p.
6. Vel'flin G. *Osnovnye ponjatija istorii iskusstv: problema jevoljucii stila v novom iskusstve* [Basic concepts of art history: the problem of the evolution of style in new art]. Sankt-Peterburg: Mifril, 1994. 426 p. In Russ.
7. Vetlugina N.A. *Muzykal'noe vospitanie i vsestronnee razvitie rebenka v sovetskom detskom sadu* [Musical education and comprehensive development of a child in a Soviet kindergarten]. Moscow, 1970. 13 p.
8. In Vetluginoj N.A. (ed.) *Hudozhestvennoe tvorcestvo i rebenok* [Artistic creativity and the child]. Moscow: Pedagogika, 1972. 287 p.
9. Vygotskij L.S. *Voobrazhenie i tvorcestvo v detskom vozraste* [Imagination and creativity in childhood]. Sankt-Peterburg: Sojuz, 1997. 91 p.
10. Gegel' G.V. *Nauka logiki. V 3 t. T. 3. Uchenie o ponjatii* [The science of logic. In 3 vols. Vol. 3. The doctrine of the concept]. Rozental' M.M. (ed.). Moscow: Mysl', 1971. 374 p.
11. Gjote I.V. *Faust* [Faust]. Holodkovskij N.A. (eds.). Moscow; Leningrad: Academia, 1936. In Russ.
12. Gobbs T. *Leviafan. O cheloveke (psihologija). O gosudarstve* [About man (psychology). About the state]. Sankt-Peterburg: P.P. Sojkin, cenz. 1902. 57 p.
13. Granovskaja R.M. *Tvorcestvo i konflikt v zerkale psihologii* [Creativity and conflict in the mirror of psychology]. Sankt-Peterburg: Rech', 2006. 413 p.
14. D'jui D. *Shkola i rebjonok* [School and child]. In L. Azarevich (ed.). Moscow; Petrograd: Gos. izd-vo, 1923. 60 p. In Russ.
15. Kazakova R.G., Beljakova L.G. *Detskaja odarennost': ucheb. posobie dlja studentov i prepodavatelej ped. un-tov, in-tov i kolledzhej* [Children's giftedness]. Moscow: MPGU, 2013. 136 p.
16. Kazakova T.G. *Teorija i metodika razvitija detskogo izobrazitel'nogo tvorcestva: ucheb. posobie dlja studentov vuzov, obuchajushhihsja po special'nostjam «Doshk. pedagogika i psihologija», «Pedagogika i metodika doshk. obrazovanija»* [Theory and methodology of development of children's visual art]. Moscow: VLADOS, 2006. 255 p.
17. Kamju A. *Buntujushhij chelovek* [The rebellious man]. Moscow: TERRA-Knizhnyj klub: Resp., 1999. 414 p. In Russ.
18. Kershenshtejner G. *Razvitie hudozhestvennogo tvorcestva rebenka. T. 1: so mnozhestvom orig. ris. detej ot 4 do 14 let i vzroslyh dikarej, a takzhe slaboumnyh* [The development of artistic creativity of a child. Vol. 1 :]. In K. Lamprehta (eds.). Moscow: tip. izd-va I.D. Sytina, 1914. 29 p. In Russ.
19. Komarova T.S. *Deti v mire tvorcestva: kn. dlja pedagogov doshk. uchrezhdenij* [Children in the world of creativity]. Moscow: Mnemozina, 1995. 157 p.
20. Komarova T.S. *Razvitie hudozhestvennyh sposobnostej doshkol'nikov: monografija* [The development of artistic abilities of preschoolers]. Moscow: Mozaika-Sintez, 2013. 142 p.
21. Kosminskaja V.B., Vasil'eva E.I., Halezova N.B., et al. *Teorija i metodika izobrazitel'noj dejatel'nosti v detskom sadu: ucheb. posobie dlja studentov ped. in-tov* [Theory and methodology of visual activity in kindergarten]. Moscow: Prosveshhenie, 1977. 253 p.
22. Labunskaja G.V. *Izobrazitel'noe tvorcestvo detej* [Fine art of children]. Moscow: Prosveshhenie, 1965. 207 p.
23. Lin' Ja. *Projavlenie osnovnyh funkcij izobrazitel'nogo iskusstva v detskom hudozhestvennom tvorcestve* [The presentation of the main functions of fine art in children's artistic creativity]. Moscow: Mosk. gos. ped. un-t, 2022.

24. Losev A.F. Stroenie hudozhestvennogo mirooshhushhenija [The structure of the artistic worldview]. Losev A.F. *Forma-Stil'-Vyrazhenie [Form-Style-Expression]*. Taho-Godi A.A. (eds.). Moscow: Mysl', 1995.
25. Ljuka Zh.-A. Detskij risunok: nejropsihologicheskoe issledovanie samogo rannego detskogo risunka [Children's drawing: a neuropsychological study of the earliest children's drawing]. In Chizhenkova A.M. (ed.). Sankt-Peterburg: Aster-H, 2007. 147 p. In Russ.
26. Nicshe F. Vvedenie v ponimanie ego filosofstvovaniya [Introduction to the understanding of his philosophizing]. Jaspers K. (eds.). Sankt-Peterburg: Vladimir Dal': Fond Universitet, 2004. 628 p. In Russ.
27. Paramonov A.G., Alekseeva S.O. Istorija razvitija otechestvennoj i zarubezhnoj shkoly izobrazitel'nogo iskusstva: ucheb. nagljad. posobie [The history of the development of the national and foreign schools of fine arts]. Lipeck: LGPU im. P.P. Semanova-Tjan-Shanskogo, 2017. 60 p.
28. Piazhe, Zh. Rech' i myshlenie rebjonka [Speech and thinking of a child]. Lukova Val.A. (eds.). Moscow: Pedagogika-press, 1994. 526 p. In Russ.
29. Platon. Izbrannye dialogi Selected dialogue]. In Vitkovskij V. (ed.). Moscow: RIPOL klassik, 2002. 957 p. In Russ.
30. Pogodina S.V. Detskoe izobrazitel'noe tvorcestvo cherez prizmu hudozhestvennyh jetalonov i koncepcii transformiruemym jesteticheskimi arhetipov: monografija [Children's visual creativity through the prism of artistic standards and concepts of transformable aesthetic archetypes]. Moscow: FLINTA: Nauka, 2015. 158 p.
31. Ponomarev Ja.A. Psihologija tvorcestva [Psychology of creativity]. Moscow: Nauka, 1976. 302 p.
32. In Kuzina V.S. (ed.) Preemstvennost' v izobrazitel'noj dejatel'nosti doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov: posobie dlja vospitatelej det. sadov i uchitelej nach. klassov sred. shk.: sb. statej [Continuity in the visual activities of preschoolers and primary school children]. Moscow: Prosveshhenie, 1974. 143 p.
33. Richchi, K. Deti-hudozhniki [Child artists]. In L.G. Orshanskogo (ed.). Moscow: V.M. Sablin, 1911. 84 p. In Russ.
34. Rostovcev N.N. Metodika prepodavaniya risovaniya v I i II klassah [Methods of teaching drawing in 1st and 2nd grades]. Moscow: Sovetskie uchebniki, 2021. 70 p.
35. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii [Fundamentals of general psychology]. Moscow: Piter, 2012. 705 p.
36. Sakulina N.P. Risovanie v doshkol'nom detstve. Dis. d-ra ped. nauk [Drawing in preschool childhood Dr. Sci. (Pedagogy) diss.]. Moscow: Prosveshhenie, 1965. 228 p.
37. Sterhova N.S., Lazenjuk O.A., Pelevina U.V. Issledovanie scenarijev primeneniya art-tehnologij s mladshimi shkol'nikami: prakticheskij aspekt [Investigation of scenarios for the use of art technologies with younger schoolchildren: a practical aspect]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Journal of the Shadrinsk State Pedagogical University]*, 2023, no. 4 (60), pp. 59-66.
38. Teplov B.M. Izbrannye trudy. V 2 t. T. 2 [Selected works]. In Lejtes N.S. (eds.). Moscow: Pedagogika, 1985. 359 p.
39. Fervorn M. K psihologii pervobytnogo iskusstva [Zur Psychologie der primitiven Kunst]. Moscow: KRASAND, cop. 2010. 115 p.
40. Fljorina E.A. Izobrazitel'noe tvorcestvo detej doshkol'nogo vozrasta [Fine art of preschool children]. Moscow: Uchpedgiz, 1956. 160 p.
41. Frejd 3. Hudozhnik i fantazirovanie: sbornik: per. s nem. [The artist and fantasy]. In Dodel'ceva R.F. (eds.). Moscow: Respublika, 1995. 396 p. In Russ.
42. Shtern V. Psihologija rannego detstva do shestiletneho vozrasta: s ispol'zovaniem v kachestve materiala nenapechatannyh dnevnikov Klary Stern [Psychology of early childhood to the age of six]. In Jengel'garda M.A. (ed.). Petrograd, 1922. 280 p. In Russ.
43. Shhепetkova N.V. (ed.) Teorija i metodika razvitija izobrazitel'nogo tvorcestva detej doshkol'nogo vozrasta special'nosti «Doshkol'noe obrazovanie»: ucheb.-metod. kompleks po ucheb. discipline [Theory and methodology of the development of visual creativity of preschool children of the specialty "Preschool education"]. Vitebsk: VGU im. P.M. Masherova, 2023. 104 p.
44. Jusov B.P. Izobrazitel'noe iskusstvo i detskoe izobrazitel'noe tvorcestvo: ocherki po istorii, teorii i psihologii hudozh. vospitaniya detej [Fine art and children's fine art]. Magnitogorsk: Izd-vo Magnitogorskogo gosudarstvennogo universiteta, 2002. 282 p.
45. Dewey J. Art As An Experience [First William James Lectures, 1932]. New York, Minton: Balch & Company, 1934. 133 p.
46. Hartlaub G.F. Der Genius im Kinde. Ein Versuch über die zeichnerische Anlage des Kindes. Breslau: Hirt, 1922. 112 p.
47. Jefferson B. Teaching Art to Children: The Values of Creative Expression. Boston: Allyn and Bacon, 1959. 304 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

О.А. Басаргина, магистрант 2 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование», ФГБОУ «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: basrgina.olga77@gmail.com.

Н.С. Стерхова, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: uliana@shadrinsk.net.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

O.A. Basargina, 2nd year Master's Student, field of training "Pedagogical education", profile "Primary education", Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: basrgina.olga77@gmail.com.

N.S. Sterkhova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: uliana@shadrinsk.net.

Надежда Борисовна Булдакова,
Светлана Ивановна Коурова
г. Шадринск

Методические аспекты формирования представлений школьников о здоровом образе жизни и культуре здоровья в разделе биологии 9 класса с учетом обновленного ФГОС ООО

В данной статье актуализируется проблема формирования у обучающихся подросткового возраста ценностного отношения к здоровью, которая является одной из приоритетных согласно обновленного ФГОС основного общего образования. На основе изучения специальной литературы в работе представлена характеристика понятий «здоровый образ жизни», «культура здоровья», обозначены причины, ведущие к нарушению здоровья школьников. В результате проведенного анализа содержания раздела «Человек и его здоровье» 9 класса, представленного в федеральной рабочей программе, выделен валеологический компонент курса и методические аспекты его изучения. Обобщение опыта работы и анкетирование учителей биологии г. Шадринска позволило сделать вывод о наиболее эффективных методах, формах и средствах формирования у обучающихся культуры здоровья, к которым можно отнести: беседы, самонаблюдения, демонстрации, просмотр и обсуждение видеосюжетов и др.

Ключевые слова: формирование здорового образа жизни, ценностное отношение к здоровью, школьная биология, культура здоровья, федеральный образовательный стандарт основного общего образования, валеологический компонент.

Nadezhda Borisovna Buldakova,
Svetlana Ivanovna Kourova
Shadrinsk

Methodological aspects of the formation of schoolchildren's ideas about a healthy lifestyle and health culture in the 9th grade biology section, taking into account the updated Federal State Educational Standard

This article updates the problem of developing a value-based attitude towards health among adolescent students which is one of the priorities according to the updated Federal State Educational Standard for secondary education. The authors present a description of the concepts "healthy lifestyle", "culture of health" and identify the reasons leading to schoolchildren's poor health. Analyzing the 9th grade section "Man and his health", the authors identify the valeological component of the course and the methodological aspects of its study. A generalization of work experience and a survey of biology teachers in Shadrinsk allowed us to find out the most effective methods, forms and means of developing a culture of health among students which include: conversations, introspection, demonstrations, viewing and discussion of videos and others.

Keywords: formation of a healthy lifestyle, value attitude to health, school biology, culture of health, Federal Educational Standard of secondary education, valeological component.

Введение. Проблема ухудшения здоровья подрастающего поколения в современном мире нарастает быстрыми темпами. При этом страдает как физическая, так и психическая составляющая здоровья. Основными причинами данного факта являются: раннее формирование вредных привычек, таких как употребление табачных изделий, алкоголя и наркотиков; малоподвижный образ жизни, связанный с увлечением подростков гаджетами и компьютерами; отсутствие рационального питания, в составе которого преобладает фастфуд; неумение справиться со стрессовой ситуацией; нерациональный режим труда и отдыха с дефицитом сна. У современных школьников существуют серьезные проблемы со здоровьем, причины которых заключаются в отсутствии достаточного контроля жизни детей со стороны родителей во многих семьях; слабая методика формирования основ здорового образа жизни, в том числе, на уроках биологии в 9 классе, отсутствие у школьников осознанного отношения к своему здоровью. С учетом выделенных тенденций одной из задач современного образования является формирование у школьников

культуры здоровья и здорового образа жизни. Обновленный ФГОС основного общего образования одной из приоритетных задач в рамках изучения раздела биологии «Человек и его здоровье» 9 класса определяет формирование у учащихся ценностного отношения к своему здоровью и поведения, отвечающего нормам здорового образа жизни. В ФГОС обозначено, что «учащимся необходимо знать биологические особенности работы своего организма и специфику влияния на него различных факторов». Особой группой риска являются учащиеся от 14 до 16 лет, находящиеся на этапе переходного возраста [4]. Подростковый возраст является критическим в отношении воздействия факторов окружающей среды. В этом возрасте подростки часто приобретают вредные привычки, которые несут негативные последствия для формирующегося организма. Всё вышеизложенное определяет актуальность нашего исследования.

Нами проанализированы работы В.А. Абдуллиной, Г.В. Васильевой, М.Д. Ефремовой, Н.А. Ичаловской, С.А. Лукиной, О.С. Макеевой, Е.В. Носовой и других педагогов и методистов, занимавшихся

вопросами методики формирования понятий о здоровом образе жизни и культуре здоровья в образовательном процессе. При рассмотрении понятий «здоровый образ жизни», «культура здоровья» мы опирались на работы Т.Г. Пронюшкиной, И.А. Резяпкиной, В.М. Сорокиной и других.

По мнению Т.Г. Пронюшкиной, И.А. Резяпкиной, В.М. Сорокиной понятие «здоровый образ жизни» включает следующие составляющие: двигательную активность, рациональное питание, соблюдение режима труда и отдыха, отсутствие вредных привычек, позитивное мышление и соблюдение правил личной гигиены. Из этого следует, что здоровый образ жизни – это комплекс характеристик организма как единого целого, включающий в себя компоненты: осознание ценности здоровья, понимание необходимости сохранять и укреплять здоровье, соблюдение правил здорового образа жизни.

Большое внимание в обновленном ФГОС ООО отводится формированию культуры здоровья – комплексу знаний, навыков и практик, направленных на поддержание физического и психического благополучия обучающихся [14]. В современных реалиях культуру здоровья рассматривают как неотъемлемую часть образованности современного человека. Исторически термин культура здоровья впервые использует Илья Ильич Мечников. В своей целостной научной теории здоровья он обосновывает, что в рамках обучения важно, чтобы к каждому ребенку применялся индивидуальный подход и осуществлялся учет возрастных особенностей. Идеи этого физиолога нашли свое отражение в разработке гигиены воспитания и обучения, возрастной и педагогической психологии [3]. Доктор медицинских наук, профессор педагогики и психологии Виктор Андреевич Скумин, под культурой здоровья понимает интегральную отрасль знания, которая разрабатывает и решает теоретические и практические задачи гармоничного развития духовных, психических и физических сил человека, его адаптацию к среде обита-

ния. Следовательно, к формированию представлений о здоровом образе жизни и культуре здоровья в рамках биологии 9 класса следует подходить с учетом личностно-ориентированного подхода, научных принципов организации учебного процесса, с опорой на медицину, валеологию, гигиену, экологию и культурологию.

В связи с обновлением ФГОС ООО и усилением компонента, направленного на здоровьесбережение в разделе «Человек и его здоровье», многие педагоги не имеют четко сформулированных методических рекомендаций по организации уроков биологии в 9 классе, которые направлены на формирование у школьников ценностного отношения к своему здоровью. Мы провели анализ обновленного содержания курса «Человек и его здоровье» для того, чтобы выделить вопросы, которые направлены на формирование представлений о здоровом образе жизни и культуре здоровья, рассмотрели требования к знаниям и умениям учащихся в этой области. Также в работе мы обобщили опыт педагогов, которые в своей педагогической деятельности используют современные технологии, средства обучения, которые эффективны в вопросах формирования здорового образа жизни и культуры здоровья.

Исследовательская часть. Исходя из определения понятий «здоровый образ жизни», «культура здоровья» рассмотрим, как они раскрываются в содержании школьной биологии 9 класса. Анализируя содержание раздела «Человек и его здоровье» на базовом и углубленном уровне следует отметить, что каждая тема, главным образом, направлена на изучение анатомии и физиологии систем организма человека. Также в каждой теме представлен валеологический, гигиенический, медицинский аспекты. Завершающая тема раздела «Человек и его здоровье» посвящена вопросам экологии человека. На примере, темы «Кожа» (5 ч) выделим её содержательные компоненты (табл. 1).

Таблица 1

Компоненты темы «Кожа» (биология 9 класс) [9]

<i>Анатомо-физиологический аспект</i>	<i>Гигиенический</i>	<i>Валеологический</i>	<i>Медицинский</i>
Строение и функции кожи. Кожа и её производные. Кожа и терморегуляция.	Гигиена кожи, гигиенические требования к одежде и обуви.	Закаливание и его роль. Способы закаливания организма.	Влияние на кожу факторов окружающей среды. Заболевания кожи и их предупреждения. Профилактика и первая помощь при тепловом и солнечном ударах, ожогах и обморожениях.

В требованиях к результатам обучения указано, что школьники должны уметь применять знания по уходу за кожей лица и волосами в зависимости от типа кожи. В рамках урока вести обсуждение заболеваний кожи и их предупреждения. Актуальными для детей подросткового возраста являются практические работы, предусмотренные этой темой. Так, ФРП предлагается лабораторная работа «Определение жирности различных участков кожи лица.

Описание мер по уходу за кожей лица». В процессе выполнения лабораторной работы, используя зеркало, учащиеся определяют размеры пор кожи и с помощью бумажной салфетки, прикладывая ее ко лбу, щекам, подбородку и носу определяют жирность кожи. Делают вывод о типе своей кожи. Далее, используя рН датчик, можно предложить учащимся определить рН косметических средств по уходу за

кожей лица. Учитель объясняет детям, что оптимальный pH-баланс кожного покрова на лице равен значению 5,5. При таком показателе обеспечивается высокая сопротивляемость кожи к бактериям, инфекциям и другим внешним раздражающим факторам. Как только происходит сдвиг в ту или иную сторону, начинаются проблемы с кожей. При сухой коже pH кислый (меньше 5,5), то есть нужно подбирать средства с pH, равным 5,5, у жирной кожи pH – щелочной и нужны средства с pH меньше или равным 5,5. При выполнении данной работы удобно использовать стереоскопы, подключенные к ноутбук с видеоизображением. Это позволят тщательно рассмотреть кожу лица.

В связи с усилением информационной нагрузки на обучающихся, компьютеризацией обучения большое внимание в разделе «Человек и его здоровье» уделяется вопросам сохранения психического здоровья обучающихся и гигиене умственного труда. В тему 14 «Поведение и психика» (3 ч) включены вопросы: режим труда и отдыха; сон и его значение; гигиена сна». Согласно требованиям к результатам знаний учащихся они должны научиться обосновывать важность физического и психического здоровья, гигиену физического и умственного труда, значение сна. Учащимся примерной рабочей программой рекомендовано подготовить презентации и рефераты для теоретического рассмотрения вопросов следующей тематики: «Значение сна для здоровья организма»; «Понятие психического здоровья человека»; «Режим дня школьника 1 и 2 смены» [9].

Если мы обратимся к требованиям к результатам обучения по данному разделу биологии, то отметим, что учащиеся 9 класса должны уметь аргументировать, обосновывать, обсуждать изучаемые вопросы, а не просто воспринимать и запоминать их как фактический материал. В ФРП по биологии для дискуссий предлагаются темы: «Вакцины и лечебные сыворотки для сохранения здоровья человека»; «Влияние факторов среды на здоровье человека» (на примере системы организма); «Роль генетических знаний для планирования семьи». Дискуссия как активная технология обучения позволяет подросткам обмениваться идеями, находить различные способы решения вопроса, сопоставлять информацию.

Завершающей темой раздела «Человек и его здоровье» является тема «Человек и окружающая среда», на изучение которой отводится 3 часа. В этой теме учащиеся рассматривают связь человека и окружающей среды, влияние абиотических факторов на здоровье. При изучении данной темы интересен опыт педагога С. А. Лукиной, которая предлагает включать в её изучение региональный компонент. Автор обосновывает свою методику тем, что учёт региональных особенностей своего края в процессе изучения биологии способствует приобщению школьников к сохранению своего здоровья с учетом местных экологических усло-

вий. Данный факт объясняется тем, что информация о родном крае всегда вызывает у детей повышенный интерес и, соответственно, имеет положительную эмоциональную окраску и лучше усваивается [7]. На территории Курганской области в содержание уроков биологии 9 класса целесообразно включить региональный материал о влиянии на здоровье резких перепадов погодных условий, о рациональном питании в условиях дефицита йода, о влиянии повышенного содержания железа в воде и почве, о последствиях радиоактивного загрязнения рек области.

В процессе изучения материала следует опираться на знания и опыт учащихся, так как часть данной информации для них знакома. Также при изучении темы «Человек и окружающая среда» учащиеся рассматривают факторы, нарушающие здоровье (гиподинамию, курение, употребление алкоголя и наркотиков, несбалансированное питание, стресс) и составляющие здорового образа жизни (аутотренинг, закаливание, двигательная активность, сбалансированное питание). В ФРП этот аспект обозначен как социально значимый, здоровье – является ценностью для отдельного человека и общечеловеческой ценностью. Учащиеся подросткового возраста склонны подвергать сомнению сведения, не подкреплённые практикой либо визуализацией. Анализ школьных учебников показал, что их тексты содержат информацию о факторах, влияющих на здоровье человека и основных составляющих здорового образа жизни.

Но выстраивание учебного процесса исключительно на изучении текстов учебника не способствует формированию понимания у школьников о необходимости вести здоровый образ жизни. Большинство школьников могут ответить на вопросы о составляющих здорового образа жизни, но не придерживаются его в повседневной жизни. В этом случае необходимы яркие примеры, подводящие школьников к выводам о необходимости здорового образа жизни. Например, для наглядного представления и оценивания влияния алкоголя, как фактора риска на здоровье человека, можно провести опыт. Учитель объясняет, что белок куриного яйца идентичен человеческому белку. А этиловый спирт входит в состав всех алкогольных напитков. Учитель отделяет в стеклянную посуду куриный белок, а затем наливает в эту миску столовую ложку чистого этилового спирта. Учащиеся наблюдают денатурацию белка. Учитель уточняет на примере этой демонстрации, что при любом количестве алкоголя, страдают клетки мозга человека. Далее можно продемонстрировать учащимся фотографии мозга здорового человека и страдающего алкоголизмом. Посмотреть фильм или презентацию про влияние вредных привычек на здоровье подростка. Обсудить с учащимися вопросы: «На какие системы организма оказывает влияние алкоголь?», «Чем опасно употребление алкоголя в подростковом возрасте?». Следует обобщить знания о других вредных веществах.

Дети школьного возраста активно пользуются интернетом и знакомятся с большим количеством информации. В частности, в подростковом возрасте у школьников возрастает интерес к вопросам здоровья. Занимаясь самостоятельным поиском интересующей их информации, они не всегда получают её из достоверных источников, что может привести к формированию неправильных представлений о здоровом образе жизни. Поэтому одной из задач учителя биологии в рамках изучения раздела «Человек и его здоровье» должно стать формирование у школьников культуры здоровья и правильных представлений о своём организме [13]. Ценностное отношение к своему здоровью формируется у школьников постепенно: в процессе бесед, обсуждений, выполнения специальных заданий, приводящих их к выводам о необходимости здорового образа жизни. Большое влияние на сознание учащихся оказывает просмотр видеофрагментов и организация специальных экскурсий в музеи, кунсткамеры, связанные с особенностями строения и функционирования организма человека [12; 16].

И. А. Резяпкина акцентирует внимание на необходимости деятельностного подхода в обучении биологии и усиление в девятом классе медико-биологических и экологических аспектов [11]. Деятельностный подход реализуется при выполнении проектов. В этом случае учащиеся через практическую деятельность убеждаются в достоверности указанных научных положений, пропускают материал через своё сознание, в процессе обсуждения, видят наглядные подтверждения тому, что написано в учебном пособии, либо словам педагога. Тематика проектов должна быть подобрана таким образом, чтобы сформировать в сознании школьников убеждение о том, что здоровый образ жизни и высокое качество жизни тесно взаимосвязаны [6]. Тематами школьных проектов могут стать: «Оценка качества питьевой воды и её влияние на здоровье человека», «Влияние шума на здоровье человека», «Питание фастфудом и гармоничность физического развития» и др.

При построении урока исключительно на словесно-наглядных методах обучения возникает перегрузка теоретической информацией, у школьников снижается интерес к восприятию изучаемого материала. Необходимо применение в образовательном процессе индивидуальных и групповых творческих заданий и мини-проектов в рамках урока. Например, разработка постеров о компонентах здорового образа жизни, видеороликов, пропагандирующих здоровье [2].

В.А. Абдуллина предлагает внедрение в учебно-воспитательный процесс элективного курса по валеологии для учащихся девятого класса и доказывает его эффективность посредством педагогического эксперимента [1]. Т.В. Черноусова-Никонорова предлагает организовывать в современных школах кружки и факультативы валеологической направленности [15]. На наш взгляд, такой подход эффективен, но не всегда возможен в

силу дефицита учебного времени и перегруженности учителей и учащихся.

Доступными и полезными элементами здоровьесберегающих технологий на уроке биологии является проведение динамических пауз и офтальмопауз, направленных на предупреждение переутомления организма и зрительного аппарата. Нагрузку в течение учебного времени следует распределять с учётом физиологических особенностей организма. Физические упражнения для динамической паузы целесообразно подбирать в зависимости от темы урока. Например, в рамках темы «Мышечная система. Строение и функции скелетных мышц. Работа мышц» следует предложить учащимся выполнить упражнения на расслабление мышц шеи, спины, кистей рук. На практике школьники убеждаются в пользе физических упражнений [5; 10]. Практика здоровьесберегающих технологий наиболее эффективна в случае внедрения её на уровне учебного учреждения, но даже, если она используется исключительно на уроке биологии, имеет место положительный эффект в виде формирования у школьников стереотипа здоровьесберегающего поведения.

Эффективным способом приобщения школьников к здоровому образу жизни будет включение специальных заданий в систему лабораторных и практических работ, предусмотренных программой биологии в 9 классе [8]. Например, для проведения исследования «Изучение состава пищи» можно предложить ученикам рассчитать энергетическую ценность пищи, которую они съедают на завтрак, обед и ужин. Сделать вывод о важности питательных веществ для растущего организма. Или в лабораторной работе «Описание гигиенических требований к одежде и обуви» найти и описать свойства сезонной одежды и обуви.

Нами было проведено исследование на выявление отношения учителей биологии г. Шадринска и Шадринского района к изменениям в обновленном ФГОС ООО содержания раздела «Человек и его здоровье». В анкетировании участвовали 12 педагогов. После обработки результатов анкетирования мы пришли к следующим выводам. Все участники опроса (100%) положительно оценивают обновленный стандарт образования, отмечают основные изменения в содержании раздела «Человек и его здоровье» (на базовом и углубленном уровнях), которые положительно влияют на формирование представлений о здоровом образе жизни и культуре здоровья обучающихся. На вопрос: «Какие методы и приемы из практики работы вы считаете наиболее эффективными при изучении здоровьесберегающего компонента?» учителя назвали следующие: сообщения, дискуссии, лабораторные работы, демонстрацию фильмов, учебные исследования. Третий вопрос был об использовании дополнительного материала при изучении вопросов о здоровом образе жизни и культуре здоровья. Педагоги указали использова-

ние видеосюжетов, научно-популярной литературы, художественной литературы, справочной литературы. На вопрос «Используете ли вы цифровые средства обучения при подготовке к уроку, организации лабораторных работ?» «да» ответили 100% учителей. На пятый вопрос: «Проводите ли вы физкультминутки на уроках анатомии?» положительно ответили 100% педагогов. На вопрос «Выполняли ли учащиеся под вашим руководством исследовательские работы по проблемам здорового образа жизни?» ответы учителей были следующими: «да» – 4 человека (33%), «нет» – 8 человек (67%). Как вы оцениваете (от 1 до 10) роль семьи в формировании представлений о здоровом образе жизни и культуре здоровья? Все 100% педагогов определили роль семьи десятью баллами. В 8 вопросе нужно было оценить степень (от 1 до 10) удовлетворенностью работой школы по сохранению и укреплению здоровья учащихся, по формированию здорового образа жизни. Ответы даны следующие: 10 баллов – 2 учителя; 7 баллов – 6 учителей; 5 баллов – 2 учителя, 2 педагога затруднились ответить. При ответе на последний, 9 вопрос, учителя должны были предложить эффективные, на их взгляд, пути совершенствования образовательного процесса в условиях обновления ФГОС при изучении раздела «Человек и его здоровье». Педагоги выделили наличие методических разработок соответствующей тематики, учебных фильмов, обмен педагогическим опытом, повышение квалификации, повышение роли внеурочной работы и др.

Заключение. В результате проведенного исследования следует отметить, что формирование ценностного отношения к своему здоровью, понимание необходимости здорового образа жизни и культуры здоровья в условиях обновления ФГОС ООО обусловлено проблемой сохранения и поддержания здоровья подрастающего поколения. Как показал анализ содержания школьной биологии 9 класса, в нем усилен валеологический и экологический компонент. Каждая тема дает рекомендации учащимся по сохранению здоровья, включает вопросы для обсуждения, учит учащихся находить аргументы в пользу здорового образа жизни. В разделе «Человек и его здоровье» на базовом и углубленном уровне предусмотрено достаточное количество практических работ, исследований и самонаблюдений, направленных на оценку функциональных особенностей организма, особенностей физического развития, оценку факторов среды на здоровье. Как показало анкетирование, учителя биологии Курганской области используют на уроках разнообразные приемы и средства обучения с целью повысить мотивацию учеников к вопросам здорового образа жизни, используют здоровьесберегающие технологии, учитывают возрастные особенности при выборе форм и методов обучения. Обобщение опыта педагогов позволяет сделать вывод о разнообразии подходов к формированию культуры здоровья и представления о здоровом образе жизни. Важную роль педагоги отводят не только урочной деятельности, но и внеурочной работе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдуллина, В.А. Формирование валеологической культуры учащихся 9-х классов средствами здоровьесберегающих технологий на уроках биологии / В.А. Абдуллина. – Текст : непосредственный // Образовательный альманах : науч.-образоват. журн. – 2019. – № 6 (20). – С. 102-105.
2. Васильева, Г.В. Уроки биологии и здоровый образ жизни / Г.В. Васильева. – Текст : электронный // NOVA : сайт учителей гимназии № 56 Санкт-Петербурга. – Санкт-Петербург, 2914. – URL: <http://nova56.ru/otherschools/biohealth?ysclid=lu6x3tbhu821605414> (дата обращения: 23.03.2024).
3. Гаврилова, М.А. Формирование здорового образа жизни на уроках биологии / М.А. Гаврилова, Ю.В. Нестеров. – Текст : непосредственный // Естественные науки / Астрахан. гос. ун-т им. В.Н. Татищева. – 2012. – № 1 (38). – С. 31-37.
4. Ефремова, М.Д. Формирование и развитие мотивации к здоровому образу жизни у обучающихся в школьном курсе биологии (на примере раздела «Человек и его здоровье») / М.Д. Ефремова, Р.П. Софронов. – Текст : непосредственный // Учёные записки / Орлов. гос. ун-т. – 2021. – № 4 (93). – С. 174-176.
5. Ичаловская, Н.А. Формирование здорового образа жизни на уроках биологии как компонент здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе / Н.А. Ичаловская. – Текст : непосредственный // Педагогика высшей школы. – 2017. – № 4 (10). – С. 79-80.
6. Кемешева, А.А. Использование начинающим учителем биологии контекстных заданий при контроле сформированности ЗОЖ обучающихся / А.А. Кемешева, Е.Н. Потапкин, Д.Р. Таирова. – Текст : непосредственный // Современные наукоёмкие технологии. – 2021. – № 10. – С. 143-148.
7. Лукина, С.А. Идея формирования ценностного отношения к здоровому образу жизни в практике биологического образования / С.А. Лукина. – Текст : непосредственный // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 10 (64). – С. 31-33.
8. Маковеева, О.С. Методические условия формирования здорового образа жизни школьников в системе лабораторных работ раздела «Человек и его здоровье» / О.С. Маковеева, С.Н. Гостищева. – Текст : непосредственный // Школа науки. – 2020. – № 7 (32). – С. 55-57.
9. Примерная основная образовательная программа основного общего образования : одобрена решением Федер. учеб.-метод. объединения по общему образованию, протокол 1/22 от 18.03.2022 г. – URL: <https://fgosreestr.ru> (дата обращения: 25.05.2024). – Текст : электронный.

10. Пронюшкина, Т.Г. Формирование у школьников здорового образа жизни в условиях образовательного учреждения / Т.Г. Пронюшкина, О.Н. Уколова. – Текст : непосредственный // Современные исследования социальных проблем. – 2018. – Т. 9, № 1. – С. 1865-198.
11. Резяпкина, И.А. Развитие представлений о здоровом образе жизни при специализированной подготовке обучающихся / И.А. Резяпкина. – Текст : электронный // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2014. – Т. 20. – С. 621-625. – URL: <https://e-koncept.ru/2014/54388.htm?ysclid=lu6xhjtled666118429> (дата обращения: 25.03.2024).
12. Сорокина, В.М. Ценностное отношение учащихся к здоровому образу жизни / В.М. Сорокина, Д.Ю. Сорокин. – Текст : электронный // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – №12, ч. 3. – С. 528-531. – URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=7971&ysclid=lu76it4c9b785413870> (дата обращения: 25.03.2024).
13. Сычёва, Л.А. Методика формирования знаний и умений по сохранению здоровья на основе применения средств информационных технологий: в разделе «Человек и его здоровье»: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Сычёва Лидия Александровна; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2013. – 21 с. – Текст : непосредственный.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утв. приказом М-ва просвещения Рос. Федерации от 31.05.2021 № 287. – URL: <https://slavschool.gosuslugi.ru> (дата обращения: 25.05.2024). – Текст : электронный.
15. Черноусова-Никонова, Т.В. Валеологическое образование в школе XXI века / Т.В. Черноусова-Никонова, Д.В. Шинкарьук. – Текст : электронный // Universum: психология и образование : электрон. науч. журн. – 2021. – № 10 (88). – С. 4-7. – URL: <https://universum.com/ru/psy/archive/item/12316>. – Дата публикации: 12.10.2021.
16. Шуляренко, Е.Ю. Формирование ценностного отношения школьников к своему здоровью / Е.Ю. Шуляренко. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5. – С. 30-48. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10627>. – Дата публикации: 05.11. 2013.

REFERENCES

1. Abdullina V.A. Formirovanie valedologicheskoy kul'tury uchashhihsja 9-h klassov sredstvami zdorov'esberegajushhih tehnologij na urokah biologii [Formation of valedological culture of 9th grade students by means of health-saving technologies in biology lessons]. *Obrazovatel'nyj al'manah: nauch.-obrazovat. zhurn. [Educational almanac]*, 2019, no. 6 (20), pp. 102-105.
2. Vasil'eva G.V. Uroki biologii i zdorovyj obraz zhizni [Biology lessons and a healthy lifestyle]. *NOVA: sajt uchitelej gimnazii № 56 Sankt-Peterburga [NOVA]*. Sankt-Peterburg, 2914. URL: <http://nova56.ru/otherschools/bio-health?ysclid=lu6x3tbhu821605414> (Accessed 23.03.2024).
3. Gavrilova M.A., Nesterov Ju.V. Formirovanie zdorovogo obraza zhizni na urokah biologii [Formation of a healthy lifestyle in biology lessons]. *Estestvennye nauki [Natural sciences]*, 2012, no. 1 (38), pp. 31-37.
4. Efremova M.D., Sofronov R.P. Formirovanie i razvitie motivacii k zdorovomu obrazu zhizni u obuchajushhihsja v shkol'nom kurse biologii (na primere razdela «Chelovek i ego zdorov'e») [Formation and development of motivation for a healthy lifestyle among students in the school biology course (on the example of the section "Man and his health")]. *Uchjonye zapiski [Scientific notes]*, 2021, no. 4 (93), pp. 174-176.
5. Ichalovskaja N.A. Formirovanie zdorovogo obraza zhizni na urokah biologii kak komponent zdorov'esberegajushhih tehnologij v obrazovatel'nom processe [Formation of a healthy lifestyle in biology lessons as a component of health-saving technologies in the educational process]. *Pedagogika vysshej shkoly [Pedagogy of higher school]*, 2017, no. 4 (10), pp. 79-80.
6. Kemesheva A.A., Potapkin E.N., Tairova D.R. Ispolzovanie nachinajushhim uchitelem biologii kontekstnyh zadaniy pri kontrole sformirovannosti ZOZh obuchajushhihsja [The use of contextual tasks by a novice biology teacher when monitoring the formation of healthy lifestyle of students]. *Sovremennye naukojomkie tehnologii [Modern high-tech technologies]*, 2021, no. 10, pp. 143-148.
7. Lukina S.A. Ideja formirovanija cennostnogo otnoshenija k zdorovomu obrazu zhizni v praktike biologicheskogo obrazovaniya [The idea of forming a value attitude to a healthy lifestyle in the practice of biological education]. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal [International Scientific Research Journal]*, 2017, no. 10 (64), pp. 31-33.
8. Makoveeva O.S., Gostjaeva S.N. Metodicheskie uslovija formirovanija zdorovogo obraza zhizni shkol'nikov v sisteme laboratornyh rabot razdela «Chelovek i ego zdorov'e» [Methodological conditions for the formation of a healthy lifestyle for schoolchildren in the laboratory work system of the section "Man and his health"]. *Shkola nauki [School of Science]*, 2020, no. 7 (32), pp. 55-57.
9. Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma osnovnogo obshhego obrazovaniya: odobrena resheniem Feder. ucheb.-metod. ob#edinenija po obshhemu obrazovaniju, protokol 1/22 ot 18.03.2022 g. [The approximate basic educational program of basic general education]. URL: <https://fgosreestr.ru> (Accessed 25.05.2024).
10. Pronjushkina T.G., Ukolova O.N. Formirovanie u shkol'nikov zdorovogo obraza zhizni v uslovijah obrazovatel'nogo uchrezhdenija [Formation of a healthy lifestyle among schoolchildren in an educational institution]. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem [Modern studies of social problems]*, 2018, vol. 9, no. 1, pp. 1865-198.
11. Rezjapkina I.A. Razvitie predstavlenij o zdorovom obraze zhizni pri specializirovannoj podgotovke obuchajushhihsja [Development of ideas about a healthy lifestyle in specialized training of students]. *Koncept: nauch.-metod. jelektron. zhurn. [Concept]*, 2014, vol. 20, pp. 621-625. URL: <https://e-koncept.ru/2014/54388.htm?ysclid=lu6xhjtled666118429> (Accessed 25.03.2024).
12. Sorokina V.M., Sorokin D.Ju. Cennostnoe otnoshenie uchashhihsja k zdorovomu obrazu zhizni [Students' value attitude to a healthy lifestyle]. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij [International Journal of Applied and Fundamental Research]*, 2015, no. 12, ch. 3, pp. 528-531. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=7971&ysclid=lu76it4c9b785413870> (Accessed 25.03.2024).

13. Sychjova L.A. Metodika formirovaniya znaniy i umeniy po sohraneniyu zdorov'ja na osnove primenenija sredstv informacionnyh tehnologij: v razdele «Chelovek i ego zdorov'e». Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Methodology for the formation of knowledge and skills for the preservation of health based on the use of information technology tools: in the section "Man and his health". Ph. D. (Pedagogy) thesis]. Sankt-Peterburg, 2013. 21 p.
14. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovaniya: utv. prikazom M-va prosveshhenija Ros. Federacii ot 31.05.2021 No 287 [Federal state educational standard of secondary education]. URL: <https://slavschool.gosuslugi.ru> (Accessed 25.05.2024).
15. Chernousova-Nikonorova T.V., Shinkarjuk D.V. Valeologicheskoe obrazovanie v shkole XXI veka [Valeological education in the school of the XXI century]. *Universum: psihologija i obrazovanie: jelektron. nauch. zhurn.* [Universum: psychology and education], 2021, no. 10 (88), pp. 4-7. URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/12316>.
16. Shuljarenko E.Ju. Formirovanie cennostnogo otnosheniya shkol'nikov k svoemu zdorov'ju [Formation of students' value attitude to their health]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2013, no. 5, pp. 30-48. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10627>.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.Б. Булдакова, кандидат географических наук, доцент кафедры биологии и географии с методикой преподавания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: cunami1976@yandex.ru.

С.И. Коурова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры биологии и географии с методикой преподавания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: svetlanakourova76@gmail.com.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.B. Buldakova, Ph. D. in Geographical Sciences, Associate Professor, Department of Biology and Geography with Teaching Methods, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: cunami1976@yandex.ru.

S.I. Kourova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Biology and Geography with Teaching Methods, Shadrinsk State Pedagogical University, г. Шадринск, Россия, e-mail: svetlanakourova76@gmail.com.

УДК 37(091)

DOI: 10.52772/25420291_2024_2_27

Ирина Николаевна Васильева
г. Ярославль

Субъектно-ориентированный подход в отечественной педагогике XIX-XXI веков: исторический аспект

В статье исследуется история появления субъектно-ориентированного подхода в отечественной педагогике, описывается его сущность. Рассматриваются разные аспекты этого феномена. Автор анализирует наследие К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, П.Ф. Каптерева, С.Т. Шацкого, П.П. Блонского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, создающие предпосылки для становления субъектно-ориентированного подхода. В статье рассматривается вклад И.Я. Лернера в выявление и решение широкого спектра проблем, интегрируемых понятием субъектно-ориентированного подхода. Обосновываются исследования ярославской научной школы в разработку субъектно-ориентированной технологии и обновление известных форм воспитания инновационными идеями. Дается авторская периодизация становления и развития субъектно-ориентированного подхода в отечественной педагогике. Статья написана в рамках диссертационного исследования «Субъектно-ориентированный подход к развитию познавательной активности младших школьников в процессе внеурочной деятельности».

Ключевые слова: субъект, личность, сознание, субъектно-ориентированный подход, индивидуальность, субъектная позиция, ситуация выбора, субъектно-ориентированная технология, саморазвитие, самореализация.

Irina Nikolayevna Vasilyeva
Yaroslavl

The subject-oriented approach in Russian pedagogy of the 19th and 21st centuries: historical aspect

The article examines the history of the subject-oriented approach emergence in Russian pedagogy and describes its essence. Various aspects of this phenomenon are considered. The author analyzes the legacy of K.D. Ushinsky, L.N. Tolstoy, P.F. Kapterev, S.T. Shatsky, A.S. Makarenko, V.A. Sukhomlinsky, creating prerequisites for the subject-oriented approach formation. The article examines the contribution of I.J. Lerner to the identification and solution of a wide range of problems integrated by the subject-oriented approach concept. The research of the Yaroslavl scientific school is justified to the development of subject-oriented technology and the updating of well-known forms of education with innovative ideas is substantiated. The author's periodization of the formation and development of the subject-oriented approach in Russian pedagogy is given. The article is written within the thesis "Subject-oriented approach to the development of cognitive activity of younger schoolchildren in the process of extracurricular activities".

Keywords: subject, personality, consciousness, subject-oriented approach, individuality, subjective position, choice situation, subject-oriented technology, self-development, self-realization.

Введение. Сегодня, когда в стране происходят значительные перемены, перед нашей педагогической системой стоит задача обновления содержания и методов образования. В обществе существует потребность в воспитании сознательного человека, любящего свою семью, страну; патриота, ответственного не только за свою судьбу, но и за судьбу своего Отечества. Такое преобразование во внутреннем мире возможно тогда, когда человек является субъектом деятельности. Ведь только тогда человек будет воспринимать будущее родного села, города, страны как свое собственное. В Ярославле проводятся семинары, творческие группы, мастер-классы по овладению педагогами способами реализации методов субъектно-ориентированного подхода в практической деятельности. Нередко на занятиях возникают вопросы по истории его появления и людях, его разработавших. Цель данной статьи: показать историю субъектно-ориентированного подхода в отечественном образовании, узнать его родоначальников.

Методология и методы исследования. Сущность субъектно-ориентированного подхода. Для изучения истории субъектно-ориентированного подхода использовались методы сравнительного анализа, обобщения, систематизации.

Субъектно-ориентированный подход предполагает ориентацию на развитие ребенка как субъекта деятельности, формировании его субъектной позиции, умении делать самостоятельный выбор, принимать взвешенные решения на основе российских духовно-нравственных ценностей и нести за них ответственность. Одна из целей этого подхода – обеспечить механизмы самореализации, саморазвития, самовоспитания, необходимые для становления самобытной личности [22, С. 33]. Педагогический процесс организуется с учетом индивидуальных особенностей каждого учащегося. Дети включаются в решение индивидуальных проблем, проводят целеполагание и рефлекссию, совместно планируют свою деятельность. При этом выстраиваются индивидуальные траектории развития [8, С. 38-42]. Педагоги создают воспитывающие ситуации, ситуации выбора, предоставляя ребёнку самостоятельность в принятии решений, развивают детское самоуправление. При этом формируется личная ответственность за выбор.

Представители российской психологической школы С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, взяв во внимание педагогический опыт многих поколений, разработали идею субъектной детерминации жизненного пути. По мнению академика Б.Г. Ананьева, сознание является главной чертой человека, субъекта своей деятельности. Можно сказать, что субъект – это индивид, обладающий сознанием и имеющий способность к деятельности.

Определение человека, как субъекта (от латинского *subjectum*), дано в педагогическом сло-

варе В.И. Загвязинского. Здесь перечислены следующие его качества: активность, умение ставить и осуществлять цели, вести анализ, принимать решения, способность к развитию и самореализации, желание преобразовывать окружающий мир и себя в этом мире [17].

Результаты исследования. Предпосылки появления субъектно-ориентированного подхода. Предпосылки появления субъектно-ориентированного подхода можно отнести к XIX веку. К.Д. Ушинский, учитель русских учителей, основоположник русской педагогической школы, не оперировал этим понятием, но много сделал для внедрения и развития субъектно-ориентированного подхода в образовательных учреждениях, развивая идеи воспитания свободного человека. Именно он писал, что нужно прежде, чем воспитывать человека во всех отношениях, узнать его тоже со всех сторон как индивида и как личность [23, С. 15; 25]. Этот принцип работы К.Д. Ушинского является важным в решении проблемы организации образовательной деятельности учащихся. Константин Дмитриевич был горячим сторонником индивидуального развития [14, С. 49]. В своем труде «Труд в его психическом и воспитательном значении» он писал, что нужно не обучать, а «помогать учиться» [24, С. 24].

Л.Н. Толстой обосновывал свои идеи воспитания, которые он осуществлял в начальной школе для крестьянских детей в имении Ясная Поляна. Он написал «Азбуку» для обучающихся и старался, чтобы теория «свободного воспитания» как можно быстрее воплотилась в жизнь. В своей работе по организации школы он руководствовался 3-мя основными положениями: запросами крестьян (родителей), интересами и возможностями учеников, устанавливая доверительные отношения между учителями и детьми. А также Л.Н. Толстой формулировал новые задачи перед школой, которая должна стать педагогической лабораторией. С 1862 года особенно ярко проявлялся педоцентризм Льва Николаевича. В своей статье он писал, что учить и воспитывать ребёнка бессмысленно по той простой причине, что он стоит ближе каждого взрослого к тому идеалу гармонии, правды, красоты и добра, до которого взрослые хотят вознести его [16]. Субъектно-ориентированный подход в его школе отражался в том, что занятия в яснополянской школе могли проводиться дольше обычного по просьбе детей, когда они не хотели уходить. Расписание часто корректировалось под нужды учащихся или по усмотрению педагогов, так как образовательный процесс строился от ученика.

П.Ф. Каптерев в учениках тоже старался сформировать субъектность. В своих работах, анализируя педагогическую практику, он сделал вывод, что получение знаний не составляет конечной цели обучения. Самостоятельность, активность, самостоятельность учеников – главный результат, а также условие становления человека. Он писал, что сущ-

ность воспитания и образования может быть определена как всестороннее усовершенствование личности через её органическое саморазвитие согласно социальному идеалу [15, С. 31-33].

Выдающиеся педагоги XX века С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский видели в передаче определенных полномочий детям потенциал для развития их творческой активности, самостоятельности, субъектной позиции.

Осенью 1905 года в Марьиной роще в Москве неутомимые подвижники: Станислав Теофилович Шацкий, Валентина Николаевна Демьянова и их товарищи создали «Сетлемент». В него вошли уже созданные кружки, секции, клубы, которые разместились в здании, построенном благотворителями. Целью воспитательной системы «Сетлемент» было всестороннее развитие каждого воспитанника. Для этого в творческих объединениях создавались условия, чтобы дети могли самореализоваться, совершенствовать свои творческие способности. Педагоги активно искали формы и методы работы, способствующие развитию креативной личности. Воспитанники ходили в клубы: театральный, астрономический, биологический, сапожный, вокальный и др. В каждом из них было налажено самоуправление: дети сами придумывали название объединения, разрабатывали правила регулирования взаимоотношений, которые выполнялись и взрослыми, и детьми. Решения, принятые на собраниях клубов и на общем собрании, считались обязательными. «Сетлемент» пользовался у детей и педагогов большой поддержкой и любовью, но был закрыт, а его вдохновитель и организатор С.Т. Шацкий арестован. Однако инновационные педагогические процессы остановить уже было невозможно.

В 1908 году С.Т. Шацкий и его коллеги создали новое общество – «Детский труд и отдых», ставшее преемником «Сетлемент». В 1911 году его член, известный общественный деятель Маргарита Кирилловна Морозова, предложила Станиславу Теофиловичу и его коллегам создать в Калужской губернии детскую колонию, впоследствии названную «Бодрая жизнь». В её задачи входили: организация летнего отдыха и самоуправления детей, приучение к труду, развитие их творческих способностей. В колонии «Бодрая жизнь» каждый год с конца апреля по октябрь находились по 100-150 детей. Станиславом Теофиловичем была предложена модель самокупаемого воспитательного заведения, где благодаря непрерывному сельскохозяйственному труду детей и взрослых удавалось получить средства для существования. В колонии решались стратегические задачи: осуществлялась взаимосвязь учебной и воспитательной деятельности, развивалось детско-взрослое сообщество через вовлечение детей в совместную продуктивную деятельность. Детям предоставлялась возможность самим решать свои организационные дела. Станислав Теофилович любил говорить детям, чтобы они сами до всего доходили. В колонии «Бодрая жизнь» ребята были хозяевами и субъектами своей

жизнедеятельности. Взрослые и дети ставили пьесы, издавали журналы, организовывали концерты. Дополнительное образование гармонично соединялось с трудом учащихся на земле, который всегда имел воспитательную направленность. Выполняя ту или иную работу, ребята осознавали её практическую ценность и пользу для себя и других. Таким образом, уже в то время С.Т. Шацкий применял субъектно-ориентированный подход в организованной им колонии [10, 8].

На основе опыта этого педагога в нашей стране закладывалась новая для неё модель трудовой школы – школы-коммуны, которая впоследствии будет осмысливаться, развиваться и воплощаться в жизнь А.С. Макаренко.

В первое десятилетие советской власти Павел Петрович Блонский внёс существенный вклад в развитие педагогики. Этому во многом способствовала его монография «Трудовая школа». Он активно участвовал в разработке новых школьных программ. Организовав Академию социального воспитания, П.П. Блонский проводил опытно-экспериментальную работу в образовательных учреждениях. Учёный серьёзно занимался проблемами педологии. После постановления ЦК РКП (б) «О педологических извращениях» его имя не упоминалось в печатных изданиях. И хотя педагогические взгляды П.П. Блонского на педологию расходятся со взглядами А.С. Макаренко, эти ученые создали предпосылки для научного обоснования субъектно-ориентированного подхода в педагогической науке [10; 8].

В настоящее время в нашей стране заново формируется положительное отношение к педагогическому наследию А.С. Макаренко. Сотрудники государственного педагогического музея А.С. Макаренко в Москве проделали большую работу: на уровне первичного исследования собрали факты, свидетельствующие о православных корнях педагогического опыта Антона Семёновича. Выдающийся педагог, создавая педагогическую теорию, учение о коллективе, опирался на идеи С.Т. Шацкого, П.П. Блонского, А.П. Пинкевича, М.М. Пистрака, В.Н. Сорока-Росинского и других оригинальных мыслителей той эпохи. В православной гимназии Братства «Свято-Алексиевская пустынь» (Ярославская область) создан первый Православный музей А.С. Макаренко [19].

Система воспитания А.С. Макаренко создавала условия для формирования субъектной позиции ребёнка. Педагог считал, что если в коллективе создан комфортный психологический климат, то каждый ребенок будет испытывать чувство защищенности, у него появится мотивация для свободного творческого развития. В колонии, где работал А.С. Макаренко, никто из педагогов не мог отменить решения общего собрания. Свободный выбор интересных событий в коллективе определяло голосование. Педагог создавал условия для того, чтобы у ребёнка формировалось переживание ответственности за принятые решения и поступки. В

коммуне и колонии А.С. Макаренко каждый ребенок формировал в себе ответственность в роли командира и в роли рядового. Согласно А.С. Макаренко, старший группы выбирался лишь на полгода и мог занимать пост единожды, соответственно, каждый ребенок имел шанс попробовать себя в качестве руководителя. Таким образом, у лидера детского самоуправления не было времени зазнаться или превратиться в бюрократа.

Идея воспитательного коллектива стоит в центре педагогического творчества Антона Семёновича. Учёный писал, что коллектив только тогда будет питательной средой для развития личности и индивидуальности, когда он превратится в сообщество единомышленников. Одним из достоинств его наследия является педагогическая система, в основе которой лежит логика, определяющая педагогику как «практически целесообразную науку» [21; 13]. Поэтому у Антона Семёновича цели, средства и результаты воспитания всегда соответствовали между собой. Широко известна обоснованная А.С. Макаренко теория параллельного действия, когда наблюдается органичное единство воспитания и жизни общества, коллектива и личности. При «параллельном действии» происходит развитие ребёнка, который выступает творцом, субъектом взаимодействия, а не объектом педагогического влияния. Таким образом, А.С. Макаренко продолжал развивать идеи П.П. Блонского и С.Т. Шацкого по развитию субъектной позиции ребёнка.

В.А. Сухомлинский не называл понятие «субъектность ребёнка», но много писал о ней. Детский труд, как метод воспитания, педагог высоко ценил и считал, что он имеет в себе нравственную силу, возвышает и облагораживает маленького человека. По мнению В.А. Сухомлинского, не может стать злым тот ребенок, кто работал на благо других и испытывал от этого радость и душевный подъём. Сухомлинский настаивал, чтобы трудовое воспитание было тесно связано с физическим, нравственным, эстетическим, интеллектуальным [20].

В работе «Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания)» он писал, что для ребенка огромное значение имеет духовное самовоспитание, самопознание, закалка, умение требовать от себя, управлять своими эмоциями. В.А. Сухомлинский считал, что сила духа проявляется в умении напрягать физические силы, сочетать выносливость с тонкими, нежными чувствами. Педагогическая система Василия Александровича обогатила педагогическую науку инновационными идеями и положениями, положила начало обоснованию субъектно-ориентированного подхода.

Появление субъектного подхода в психологии. Понятия «самодетерминация», «саморазвитие», «самообразование». Большой вклад в обоснование идеи субъектной детерминации жизненного пути человека в XX веке внесли С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, А.Н. Леон-

тьев. По мнению Л.А. Стахневой, именно эти ученые являются авторами субъектного подхода в психологии. А.В. Брушлинский писал, что человек как субъект является целостностью всех его качеств, психических процессов, а также его сознания и бессознательного [7, С. 28]. Личность, способная проектировать, изменять, совершенствовать жизненные отношения и тем самым выбирать индивидуальный жизненный путь, является субъектом жизни. С.Л. Рубинштейн категорию субъекта жизни обосновывал через понятие «способ существования». Способ существования он трактовал как средство построения жизненных отношений. Субъекта жизни от других людей отличает способность не идти на поводу у спонтанных желаний, не принимать необдуманных решений в пользу перспективных задач.

С.Л. Рубинштейн считал, что личностью является сознательный человек, у которого есть определенная позиция по отношению к различным явлениям жизни, а также к жизни в целом. С его точки зрения смысл жизни придаёт направленность индивидуальному жизненному пути. Л.С. Выготский в работе «Педагогическая психология» писал, что ребенок является субъектом собственной деятельности, а учитель может направлять его [11, С. 253]. Педагогам необходимо сопровождать индивидуальный образовательный процесс детей, помогать им раскрыть свои внутренние способности, выявить и развить индивидуальность и субъектность.

Идеи С.Л. Рубинштейна и Л.С. Выготского поддерживал и развивал А.В. Брушлинский. Он писал, что человек становится субъектом, а не рождается. Чтобы ребёнок стал субъектом ему необходимо научиться превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Именно С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский и А.В. Брушлинский ввели в научный обиход такие понятия как «самодетерминация», «саморазвитие», «самообразование», ставшие базовыми в субъектно-ориентированном подходе к воспитанию учащихся.

Обоснование субъектно-ориентированного подхода И.Я. Лернером. И.Я. Лернер – выдающийся дидакт, научно-педагогическое наследие которого содержит концептуальные идеи, являющиеся непреходящей ценностью и достоянием отечественной педагогики, оставил своим последователям и ученикам богатое творческое наследие, так что его развитие и реализация может составить перспективу развития педагогики на многие десятилетия вперед [5]. Ученый выделил и обосновал ряд проблем, относящихся к субъектно-ориентированной педагогике, которая делает акцент на развитии субъектной позиции ребёнка, её проявлениях в разных видах креативной образовательной деятельности. И.Я. Лернер подчёркивал важность расширения и обогащения самостоятельного познавательного опыта в разных видах творческой образовательной деятельности. К разработке субъектно-

ориентированного подхода И.Я. Лернер приступил в 1960 году в НИИ содержания и методов обучения АПН РСФСР. Ученый первый из дидактов на основе субъектно-ориентированного подхода разработал систему постепенно усложняющихся познавательных задач по гуманитарным предметам, используя принцип индивидуализации сообразно возможностям учащихся. Во второй половине 70-х – первой половине 80-х гг. XX века Исаак Яковлевич разработал педагогическую технологию субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации школьников.

М.В. Богуславский говорил, что на И.Я. Лернере закончился этап классической субъектно-ориентированной педагогики, но её развитие при этом не завершилось. Научные достижения Исаака Яковлевича были направлены в XXI век. Поэтому его субъектно-ориентированная педагогика обладает большой методологической силой. Она показывает образцы исследовательских решений, которые ориентированы на исследователей XX века, создающих «зоны роста» неклассических решений, уходящих в научные открытия XXI века [5, С.18].

Известный эстонский исследователь конца XX века Х.Й. Лийметс определял воспитание как взаимодействие педагогов и детей с целью целенаправленного управления процессом развития личности, тем самым опосредованно признавал субъектность ребенка в образовании. Он выступал за гуманизацию пространства детства. Все работы Лийметса отличало единство философских, психологических, педагогических, социологических знаний. Это привлекало к нему внимание многих ученых. В.А. Караковский, один из разработчиков теории воспитательных систем, создал модель базовой школы воспитания. Он определил миссию современной школы, как учреждения, прежде всего, воспитывающего. Владимир Абрамович утверждал, что ребёнку необходимо в общеобразовательном учреждении проживать полноценную, яркую и разнообразную жизнь для того, чтобы использовать возможности для своего развития и самореализации. Он говорил, что основой деятельности школы является приоритет воспитания личности гуманной, свободной и ответственной. А главной заботой педагогов должна стать личность ребёнка, его положение в системе межвозрастных связей.

Среди учёных, работавших в XX-XXI веках над методологией развития субъектности ребёнка, были Е.В. Бондаревская, Н.Е. Щуркова, О.Гребенюк, М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, В.В. Юдин. По тому, как они определяют, что есть воспитание, можно понять их педагогическую позицию.

Е.В. Бондаревская писала, что воспитание – это прежде всего педагогическая помощь ребенку в становлении его культурной идентификации, социализации, субъектности, жизненного самоопределения [6]. Она подчёркивала, что процесс воспитания, это не влияние, а помощь подрастающему человеку. В основе её воспитательной концепции

лежит личностно-ориентированный подход. Н.Е. Щуркова считала, что воспитание – организованное профессионалом-педагогом восхождение ребенка к культуре современного общества, а также развитие способности маленького человека жить в нем и сознательно строить свою жизнь, достойную Человека [9]. В её трудах можно увидеть идеи гуманизации и гуманитаризации образования. Таким образом, в научном наследии Евгении Васильевны и Надежды Егоровны прослеживаются разные аспекты и принципы субъектно-ориентированного подхода.

О.С. Гребенюк на основе принципа детерминизма, разработанного нашими отечественными психологами, создал авторскую концепцию индивидуальности школьника. Он представлял воспитание как управление развитием индивидуальности на основе интеграции индивидуального и социального. В своей монографии «Педагогика индивидуальности» он осветил вопросы развития интеллектуальной, волевой, мотивационной, предметно-практической, эмоциональной, экзистенциальной сфер и сфер саморегуляции ребенка [12]. Именно с О.С. Гребенюка, по нашему мнению, начинается новый неклассический этап развития субъектно-ориентированного подхода в отечественном образовании.

С начала 2000-х учёные Ярославской научной педагогической школы М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, В.В. Юдин [1; 2; 3; 4], поддержав идеи отечественной педагогики и психологии, наполнив ее более широким содержанием, научно обосновали теорию развития индивидуальности, воспитания свободной личности. Они разработали субъектно-ориентированную технологию образовательного процесса, направленную на удовлетворение запросов детей, их самореализацию, на осознание и принятие ребенком ценностно-смысловых ориентиров, индивидуальных целей в процессе совместной со взрослыми созидательной, преобразовательной деятельности [18]. Специалисты кафедры педагогических технологий обновили известные формы воспитания инновационными идеями. М.И. Рожков разработал методологию деятельности с детьми сиротами, детьми с дивергентным поведением на основе субъектно-ориентированных технологий, модели воспитательных систем оздоровительно-образовательных лагерей с учётом методологии воспитания свободной личности. Л.В. Байбородова создала педагогические основы социального взаимодействия в разновозрастных группах школьников, индивидуализации воспитательного процесса, разработала субъектно-ориентированные технологии воспитательного процесса. В.В. Юдин сделал технологическое описание педагогических процессов разных типов, включая субъектно-ориентированный.

Исходя из вышеизложенного, можно выделить этапы периодизации становления и развития субъектно-ориентированного подхода в отечественной педагогике, представленные в таблице 1.

Этапы периодизации становления и развития субъектно-ориентированного подхода в отечественной педагогике

Этапы	Конец XIX - середина XX века	Середина XX-го- конец - XX -го века	Начало XXI века по настоящее время
Отличительные черты	Предпосылки для появления субъектно-ориентированного подхода	Обоснование и оформление субъектно-ориентированного подхода в психологии и педагогике в его классическом виде	Развитие неклассического субъектно-ориентированного подхода
Представители научного сообщества	К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, А. П. Пинкевич, М. М. Пистрак, В. Н. Сорока-Росинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский	И.Я. Лернер, Х. Й. Лийметс, В.А. Караковский, Н.Е. Щуркова, Е.В. Бондаревская, О.С. Гребенюк, М.И. Рожков, Л.В. Байбородова	О.С. Гребенюк, М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, В.В. Юдин, Н.Е. Щуркова, Е.В. Бондаревская

Заключение. Выдающиеся педагоги XIX-XX веков К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, обобщив и систематизировав прежде всего свой собственный опыт, выдвинули идеи, сформировали предпосылки для создания концепции субъектно-ориентированного подхода. Представители российской психологической школы С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев на основе педагогического опыта многих поколений, разработали идею субъектной детерминации жизненного пути. Изучив исследования психологической школы, И.Я. Лернер разработал систему постоянно усложняющихся познавательных

задач, индивидуализированную в зависимости от возможностей учащихся, и связал её с проблемностью в обучении. Он создал классификацию методов обучения, наметил ценностно-смысловые ориентиры. И.Я. Лернер внес существенный вклад в развитие субъектно-ориентированной педагогики: обосновал её философскую, методологическую и историческую сущность. С его уходом завершился классический этап субъектно-ориентированного подхода. С 2000-х годов и по настоящее время длится неклассический его этап. Большую лепту в развитие субъектно-ориентированного подхода, индивидуализации образовательного процесса в настоящий период вносят ученые Ярославской педагогической школы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Байбородова, Л.В. Воспитательная деятельность : учебник / Л.В. Байбородова, М.И. Рожков. – Москва : КНОРУС, 2023. – 402 с. – Текст: непосредственный.
2. Байбородова, Л.В. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе / Л.В. Байбородова. – Текст : непосредственный // Педагогические и психологические проблемы современного образования : материалы науч.-практ. конф. «Чтения Ушинского» ЯГПУ им. К.Д. Ушинского / отв. ред. Е.О. Иванова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2015. – С. 72-81.
3. Байбородова, Л.В. Индивидуализация образовательного процесса / Л.В. Байбородова, Т.В. Бурлакова. – Текст: электронный. – URL: <http://forum.yspu.org/wp-content/uploads/2015/11/Bajborodova-Burlakova.pdf> (дата обращения: 20.03.2022).
4. Байбородова, Л.В. Частные вспомогательные занятия: Теория и практика : монография / Л.В. Байбородова, Е.Н. Шипкова ; под ред. Л.В. Байбородовой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. – 207 с. – Текст : непосредственный.
5. Богуславский, М.В. Исаак Яковлевич Лернер – классик современной субъектно-ориентированной педагогики / М.В. Богуславский. – Текст : непосредственный // Субъектно-ориентированный образовательный процесс: история, теория, инновационная практика. Педагогические чтения памяти И.Я. Лернера : материалы X Всерос. науч.-практ. конф. 26 нояб. 2021 г., г. Владимир / Междунар. акад. наук пед. образования; Ин-т теории и истории педагогики и науч. проблем. совет по дидактике РАО ; Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2021. – С. 13-19.
6. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростов. пед. ун-та, 2000. – 352 с. – Текст : непосредственный.
7. Брушлинский, А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – Москва : Институт психологии РАН, 1994. – 109 с. – Текст : непосредственный.
8. Васильева, И.Н. Внеаудиторные занятия внеурочной деятельности как средство развития познавательных интересов младших школьников / И.Н. Васильева. – Текст : электронный // Грани познания : электрон. науч.-образоват.

журн. ВГСПУ. – 2022. – № 2 (79). – С. 38-42. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_48270215_49219491.pdf (дата обращения: 20.03.2024).

9. Воспитание детей в школе: новые подходы и новые технологии / под ред. Н.Е. Щурковой. – Москва : Новая школа, 1998. – 208 с. – Текст : непосредственный.
10. Вульфсон, Б.Л. Новый взгляд на традиционную образовательную систему: свободная школа. Парадокс детской самостоятельности (по трудам С. Френе) / Б.Л. Вульфсон. – Москва : Амрита-Русь, ИД Шалвы Амонашвили, 2020. – 236 с. – Текст : непосредственный.
11. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – Москва : Педагогика-пресс, 1999. – 536 с. – Текст : непосредственный.
12. Гребенюк, О.С. Педагогика индивидуальности: учебник и практикум для вузов / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – 2-е изд., доп. – Москва : Юрайт, 2023. – 410 с. – (Высшее образование). – URL: <https://urait.ru/bcode/515006> (дата обращения: 20.03.2023). – Режим доступа: по подписке ЭБС «Юрайт». – Текст : электронный.
13. Джуринский, А.Н. История педагогики : учеб. пособие для студентов педвузов / А.Н. Джуринский. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 432 с. – URL: https://pedlib.ru/Books/6/0461/6_0461-392.shtml (дата обращения: 20.04.2023). – Текст : электронный.
14. Ермолин, Е.А. Константин Дмитриевич Ушинский / Е.А. Ермолин. – Ярославль : Ярослав Мудрый, 2014. – 71 с. – Текст : непосредственный.
15. Лунёв, Р.С. П.Ф. Каптерев о сущности педагогического процесса / Р.С. Лунёв. – Текст : электронный // Вестник Новгородского государственного университета. – 2008. – № 48. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/p-f-kapterev-o-suschnosti-pedagogicheskogo-protsesta/viewer> (дата обращения: 01.04.2023).
16. Педагогические высказывания Л.Н. Толстого. Отдел I. Педагогические высказывания Л.Н. Толстого за первый период его деятельности. – URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/public/gusev-pedagogicheskie-vyskazyvaniya/otdel-i-pedagogicheskie-vzglyady.htm> (дата обращения: 01.04.2024). – Текст : электронный.
17. Педагогический словарь : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова [и др.] ; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – Москва : Академия, 2008. – 352 с. – Текст : непосредственный.
18. Рожков, М.И. Педагогика. В 2 т. Т. 2. Теория и методика воспитания : учебник и практикум для вузов / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк ; под ред. М.И. Рожкова. – Москва : Юрайт, 2023. – 252 с. – (Высшее образование). – Текст : непосредственный.
19. Соколов, Р.В. Православная педагогическая культура А.С. Макаренко: судьба подвижника и его педагогического опыта / Р.В. Соколов, Н.В. Соколова. – Москва : Центр внешкольной работы им. А.С. Макаренко, НИИ школьных технологий, 2009. – 115 с. – Текст : непосредственный.
20. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека: (этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / В.А. Сухомлинский ; сост. О.В. Сухомлинская. – Москва : Педагогика, 1990. – 288 с. – (Библиотека учителя). – Текст : непосредственный.
21. Ты научила меня плакать... (переписка А. С. Макаренко с женой. 1927–1939). В 2 т. – Москва : Витязь, 1994-1995. – (Неизвестный Макаренко). – Текст : непосредственный.
22. Фадеева, С.В. Развитие индивидуальности сельских школьников / С.В. Фадеева, Н.В. Харитоновна, Л.В. Байбородова. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2021. – 236 с. – Текст : непосредственный.
23. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения. В 6 т. Т 5, 6 / К.Д. Ушинский ; ред. кол.: С.Ф. Егоров, И.Д. Зверев [и др.]. – Москва : Педагогика, 1990. – Текст : непосредственный.
24. Ушинский, К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении / К.Д. Ушинский // Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения. В 6 т. / К.Д. Ушинский ; гл. ред. М.И. Кондаков ; сост. С.Ф. Егоров ; АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1988. – Т. 2. – С. 6-26. – Текст : непосредственный.
25. Человек как предмет воспитания : предисловие // Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения. В 6 т. / К.Д. Ушинский ; гл. ред. М.И. Кондаков ; вступ. ст., сост. и примеч. С.Ф. Егорова ; АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1990. – Т. 6. – С. 5-8. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Bajborodova L.V., Rozhkov M.I. Vospitatel'naja dejatel'nost': uchebnik [Educational activity]. Moscow: KNORUS, 2023. 402 p.
2. Bajborodova L.V. Individualizacija i soprovozhdenie v obrazovatel'nom processe [Individualization and support in the educational process]. E.O. Ivanova (ed.) *Pedagogicheskie i psihologicheskie problemy sovremennogo obrazovanija: materialy nauch.-prakt. konf. «Chtenija Ushinskogo» JaGPU im. K.D. Ushinskogo [Pedagogical and psychological problems of modern education]*. Jaroslavl': RIO JaGPU, 2015, pp. 72-81.
3. Bajborodova L.V., Burlakova T.V. Individualizacija obrazovatel'nogo processa [Individualization of the educational process]. URL: <http://forum.yspu.org/wp-content/uploads/2015/11/Bajborodova-Burlakova.pdf> (Accessed 20.03.2022).
4. Bajborodova L.V., Shipkova E.N. Chastnye vspomogatel'nye zanjatija: teorija i praktika: monografija [Private auxiliary classes]. In L.V. Bajborodovoj (ed.). Jaroslavl': RIO JaGPU, 2022. 207 p.
5. Boguslavskij M.V. Isaak Jakovlevich Lerner – klassik sovremennoj sub#ektno-orientirovannoj pedagogiki [Isaac Yakovlevich Lerner – the classic of modern subject-oriented pedagogy]. *Sub#ektno-orientirovannyj obrazovatel'nyj process: istorija, teorija, innovacionnaja praktika. Pedagogicheskie chtenija pamjati I.Ja. Lerner*: materialy H Vseros. nauch.-prakt.

- konf. 26 nojab. 2021 g., g. Vladimir [Subject-oriented educational process: history, theory, innovative practice. Pedagogical readings in memory of I.Ya. Lerner]. Vladimir: Izd-vo VIGU, 2021, pp. 13-19.
6. Bondarevskaja E.V. Teorija i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovanija [Theory and practice of personality-oriented education]. Rostov-na-Donu: Izd-vo Rostov. ped. un-ta, 2000. 352 p.
7. Brushlinskij A.V. Problemy psihologii sub#ekta [Problems of psychology of the subject]. Moscow: Institut psihologii RAN, 1994. 109 p.
8. Vasil'eva I.N. Vneauditornye zanjatija vneurochnoj dejatel'nosti kak sredstvo razvitiya poznavatel'nyh interesov mladshih shkol'nikov [Extracurricular extracurricular activities as a means of developing the cognitive interests of younger schoolchildren]. *Grani poznaniya: jelektron. nauch.-obrazovat. zhurn. VGSFU [Facets of cognition]*, 2022, no. 2 (79), pp. 38-42. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_48270215_49219491.pdf (Accessed 20.03.2024).
9. In Shhurovskoj N.E. (ed.) Vospitanie detej v shkole: novye podhody i novye tehnologii [Parenting at school: new approaches and new technologies]. Moscow: Novaja shkola, 1998. 208 p.
10. Vul'fson B.L. Novyj vzgljad na tradicionnuju obrazovatel'nuju sistemu: svobodnaja shkola. Paradoks detskoj samostojatel'nosti (po trudam S. Frene) [A new look at the traditional educational system: a free school. The paradox of child independence (based on the works of S. Frenet)]. Moscow: Amrita-Rus', ID Shalvy Amonashvili, 2020. 236 p.
11. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaja psihologija [Pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogika-press, 1999. 536 pp.
12. Grebenjuk O.S., Grebenjuk T.B. Pedagogika individual'nosti: uchebnik i praktikum dlja vuzov [Pedagogy of individuality]. Moscow: Jurajt, 2023. 410 p. URL: <https://urait.ru/bcode/515006> (Accessed 20.03.2023).
13. Dzhurinskij A.N. Istorija pedagogiki: ucheb. posobie dlja studentov pedvuzov [The history of pedagogy]. Moscow: VLADOS, 2000. 432 p. URL: https://pedlib.ru/Books/6/0461/6_0461-392.shtml (Accessed 20.04.2023).
14. Ermolin E.A. Konstantin Dmitrievich Ushinskij [Konstantin Dmitrievich Ushinsky]. Jaroslavl': Jaroslav Mudryj, 2014. 71 p.
15. Lunjov R.S. P.F. Kapterev o sushhnosti pedagogicheskogo processa [Kapterev on the essence of the pedagogical process]. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Novgorod State University]*, 2008, no. 48. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/p-f-kapterev-o-suschnosti-pedagogicheskogo-protsesta/viewer> (Accessed 01.04.2023).
16. Pedagogicheskie vyskazyvanija L.N. Tolstogo. Otdel I. Pedagogicheskie vyskazyvanija L.N. Tolstogo za pervyj period ego dejatel'nosti [Pedagogical statements of L.N. Tolstoy. Department I. L.N. Tolstoy's pedagogical statements during the first period of his activity]. URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/public/gusev-pedagogicheskie-vyskazyvaniya/otdel-i-pedagogicheskie-vzglyady.htm> (Accessed 01.04.2024).
17. Zagvjazinskij V.I., Zakirova A.F., Stokova T.A., et al. Pedagogicheskij slovar': ucheb. posobie dlja studentov vyssh. ucheb. zavedenij [Pedagogical dictionary]. In V.I. Zagvjazinskogo (eds.). Moscow: Akademiya, 2008. 352 p.
18. Rozhkova M.I., Bajborodova L.V., Grebenjuk O.S., Grebenjuk T.B. Pedagogika. V 2 t. T. 2. Teorija i metodika vospitanija: uchebnik i praktikum dlja vuzov [Pedagogy. In 2 vols. 2. Theory and methodology of education]. In M.I. Rozhkova (ed.). Moscow: Jurajt, 2023. 252 p.
19. Sokolov R.V., Sokolova N.V. Pravoslavnaja pedagogicheskaja kul'tura A.S. Makarenko: sud'ba podvizhnika i ego pedagogicheskogo opyta [Orthodox pedagogical culture A.S. Makarenko: the fate of an ascetic and his pedagogical experience]. Moscow: Centr vneskol'noj raboty im. A.S. Makarenko, NII shkol'nyh tehnologij, 2009. 115 p.
20. Suhomlinskij V.A. Kak vospitat' nastojashhego cheloveka: (jetika kommunisticheskogo vospitanija). Pedagogicheskoe nasledie [How to raise a real person: (ethics of communist education). Pedagogical heritage]. Suhomlinskaja O.V. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1990. 288 p.
21. Ty nauchila menja plakat'... (perepiska A. S. Makarenko s zhenoj. 1927–1939). V 2 t. [You taught me to cry ... (correspondence between A. S. Makarenko and his wife. 1927–1939). In 2 volumes]. Moscow: Vitjaz', 1994-1995.
22. Fadeeva S.V., Haritonova N.V., Bajborodova L.V. Razvitie individual'nosti sel'skih shkol'nikov [The development of the individuality of rural schoolchildren]. Moscow; Berlin: Direkt-Media, 2021. 236 p.
23. Ushinskij K.D. Pedagogicheskie sochinenija. V 6 t. T 5, 6 [Pedagogical works. In 6 volumes]. Egorov S.F. (eds.). Moscow: Pedagogika, 1990.
24. Ushinskij K.D. Trud v ego psihicheskom i vospitatel'nom znachenii [Labor in its mental and educational significance]. Ushinskij K.D. *Pedagogicheskie sochinenija. V 6 t. T. 2* [Pedagogical works. In 6 volumes. V. 2]. Kondakov M.I. (eds.). Moscow: Pedagogika, 1988, pp. 6-26.
25. Chelovek kak predmet vospitanija: predislovie [Man as an object of education]. Ushinskij K.D. *Pedagogicheskie sochinenija. V 6 t. T. 6* [Ushinsky, K.D. Pedagogical works. In 6 vols]. Kondakov M.I. (eds.). Moscow: Pedagogika, 1990, pp. 5-8.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

И.Н. Васильева, аспирант 3 года обучения ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», методист муниципального образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Городской центр развития образования», учитель средней школы № 21 города Ярославля, e-mail: vasilirina@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Vasilyeva Irina Nikolaevna, 3rd year Graduate Student, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky; Methodologist "City Center for Education Development"; Teacher, secondary school No. 21 of Yaroslavl, e-mail: vasilirina@mail.ru.

Оксана Викторовна Воскобович,

г. Санкт-Петербург

Ирина Евгеньевна Емельянова

г. Челябинск

Картина мира детей дошкольного возраста: понятийно-структурный анализ

Статья посвящена теоретическому осмыслению существующих в философии, психологии и педагогике точек зрения на трактовку понятия «картина мира детей дошкольного возраста» и его структуру. Современные реалии, технологический прогресс влияют на систему взаимоотношений индивида с миром, что приводит к изменению и трансформации его мировоззрения, мировосприятия. Данные процессы, в первую очередь, влияют и на формирование картины мира ребёнка, начиная с дошкольного возраста. В связи с этим необходимо исследование сущности и содержания понятия «картина мира».

В статье представлена понятийно-структурная модель термина «картина мира детей дошкольного возраста». Выделены сущностные характеристики данного понятия: включает представления о себе, совокупности предметов, объектов, явлений, событий природного и социального мира; формируется под влиянием эстетического, эмоционального и ценностного отношения; отражает в сознании ребёнка свойства и связи окружающего мира. Результаты проведенного понятийно-структурного анализа могут составить основу для дальнейшей разработки модели процесса формирования целостной картины мира детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: картина мира, мировоззрение, дошкольник, формирование картины мира дошкольника, факторы формирования картины мира дошкольника.

Oksana Viktorovna Voskobovich,

St. Petersburg

Irina Evgenievna Emelyanova

Chelyabinsk

Preschoolers' picture of the world: conceptual and structural analysis

The article is devoted to the theoretical understanding of the points of view existing in philosophy, psychology and pedagogy on the interpretation of the concept of "picture of the world of preschool children" and its structure. Modern realities, technological progress affect the system of relations between an individual and the world which leads to a change and transformation of his worldview. These processes affect the formation of child's picture of the world, starting from preschool age. In this regard, it is necessary to study the essence and content of the concept "picture of the world".

The article presents a conceptual and structural model of the term "preschoolers' picture of the world". The essential characteristics of this concept are highlighted: it includes ideas about oneself, a set of objects, phenomena, events of the natural and social world; formed under the influence of aesthetic, emotional and value attitudes; reflects in the mind of the child the properties and connections of the surrounding world. The results of the conceptual and structural analysis can form the basis for the further development of a model of the process of forming a holistic picture of the world of older preschool children.

Keywords: a picture of the world, a worldview, a preschooler, the formation of preschooler's picture of the world, factors in the formation of preschooler's picture of the world.

Картина мира каждого поколения уникальна, она отличается от мировосприятия предыдущих поколений и зависит от природных, социальных, культурных условий существования. Современный мир характеризуется как нестабильный, неустойчивый, часто меняющийся. В связи с этим, реальность, окружающая человека, значительно трансформируется на протяжении его жизни. Варьирование содержания реальности приводит к тому, что система взаимодействия индивида с миром постоянно меняется и, как следствие, происходит смена картин мира.

Поток большого количества информации, её неоднозначность, доступность, социализация посредством сети интернет, неопределенность ценностей и смыслов, увеличение напряженности в обществе, активность социальных сетей – всё это приводит к тому, что попытки отразить реальный мир в целом и представить его, как сущностное явление, уступают место симулятивным моделям,

претендующим на полноценное и истинное отображение реальности. В таких условиях картины мира, как понятийное отображение действительности существа, с одной стороны, теряют свою актуальность.

С другой стороны, в сложившихся условиях человеку не менее важно уметь самостоятельно принимать решения, осмысленно анализировать внешнюю информацию, взгляды, мнения, варианты и точки зрения, а не слепо выбирать чью-то картину мира. Ориентация человека в современном быстроменяющемся мире и его способность продуктивно функционировать напрямую зависят от его картины мира. Таким образом, многообразие картин современного мира и необходимость делать выбор в соответствии со своими ценностями и установками, где выбор навязывается цифровыми алгоритмами, приобретает особенную педагогическую и социальную значимость.

Обозначенное противоречие подчеркивает значимость нашего исследования, так как нельзя

оставлять без должного внимания вопросы формирования целостной картины мира и начинать нужно уже с дошкольного периода.

Дошкольный возраст – важный этап в формировании целостной картины мира, ведь заложенные мировоззренческие основы позволят детям в будущем самостоятельно определять взаимосвязи элементов в реальности и в её отражении – в картине мира, а также делать выводы и самостоятельно осуществлять осмысленный и взвешенный выбор решений и действий в различных ситуациях. Изменение социальной ситуации влияет на условия, в которых происходит развитие ребёнка. Эти изменения преобразуют представления о мире, как о системе ценностей, которая отражается в детском сознании. На это указывает Д.В. Миронова: «В современном обществе отношение ребёнка к миру уже перестаёт основываться на исследовательском подходе к реальности, а в большей степени зависит от образов, создаваемых с помощью современных технологий» [10, С. 115.]. Соглашаясь с автором, подчеркнем, что в настоящее время мировосприятие ребёнка является не столько восприятием реальности, сколько восприятием огромного количества цифровых моделей, через призму которых ребёнок познаёт мир, элементы его и взаимосвязи.

В настоящее время можно говорить об информационном мировоззрении, которое начинает играть значимую роль в структуре культуры личности. Информация действительно становится основным продуктом и ресурсом современного общества. В информационном поле появляются новые научные публикации, в которых рассматриваются феномены картины мира детей. Например, изучение специфических особенностей детского медиатекста позволяет выявить закономерности формирования у ребенка медиакартины мира. А искусственный интеллект или созданный алгоритм выполняют задачу определения «поля внимания ребёнка», анализируют в рамках заданного алгоритма его действия на различных площадках, сайтах. Это явление можно считать полезным, если учесть, что взрослый человек просматривает материал по определенным темам, которые «помогают» ему найти, например, другие публикации и материалы в выбранном направлении. Однако, что касается детей, то такой искусственный отбор, как минимум, сужает пространство для выбора ребёнка и создаст ложное впечатление. Так формируется искаженная картина мира, предоставленная ребёнку неким алгоритмом – искусственным интеллектом. Мы считаем, что сформированная картина мира закрывает возможности для манипуляции сознанием человека. Моральный уровень взаимоотношений между людьми страдает от неопределенности границ, ложных представлений о себе и других, а также от сложности отличить «хорошее» от «плохого», «гуманного» от «скверного». Все это влияет на этическое самосознание ребёнка и ведет к размыванию границы признания и уважения других

людей и себя. Учитывая разнообразие современных тенденций цифрового мира, способного серьезно повлиять на ценности ребёнка, становится очевидной необходимость формирования целостной картины мира у детей дошкольного возраста. Если не заниматься этим вопросом и поддаться вышеописанным тенденциям, то есть риски «уйти» от истинности и реальности окружающего мира, а также риски сформировать ложную, негуманную и даже потенциально опасную для жизни и здоровья ребёнка картину мира за счёт появления огромного количества легко доступных и громких некомпетентных и ненаучных мнений относительно явлений реального окружающего мира, элементов картины мира и их взаимосвязей. В противовес опасным современным тенденциям мы считаем важным нравственным ориентиром нашего исследования формирование у детей дошкольного возраста стабильной основы целостной картины мира. Сложившиеся условия актуализируют необходимость исследования вопросов формирования картины мира детей-дошкольников, начинать которое следует с изучения сущности и содержания данного понятия.

Актуальность обозначенной проблемы признаётся в системе образования. Концептуальные положения о взаимосвязи среды и развития личности, начиная с дошкольного возраста, заложены в Закон «Об образовании в РФ» и Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). Так, формирование у детей целостной, реалистичной картины мира на основе мировоззрения и приоритета социально-морального развития – один из ориентиров, обозначенных ФГОС ДО. Таким образом, педагогическая деятельность в дошкольных образовательных учреждениях должна быть направлена на формирование картины мира у детей, ключевыми образами, которой, согласно ФГОС, ФОП ДО и Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, являются образ себя, семьи, других (куда относятся сверстники, взрослые), Родины, природы, планеты Земля. Обозначенная нормативная позиция подчеркивает тот факт, что картина мира является фундаментом ценностей личности ребёнка и включает его представления о себе, ближайшем окружении, природе и Родине.

Исходя из вышесказанного, отметим, что в настоящее время теоретические и практические вопросы формирования картины мира ребёнка нуждаются в должном внимании учёных и практиков, хотя попытки изучения отдельных аспектов обозначенной проблемы осуществлялись и ранее.

Термин «картина мира» встречается в работах специалистов разных направлений: философов, социологов, психологов, нейрофизиологов и др. Анализируя существующие точки зрения учёных и практиков, можно выделить несколько групп обобщенных трактовок термина:

– позиция субъекта познания в пространстве науки и современной культуры на уровне обобщения и систематизации знаний, осмысления окружающей действительности: убеждения и представления, ценностные, духовные составляющие человека (Б.Г. Ананьев, А.Я. Гуревич, Б.Г. Кузнецов, А.Н. Леонтьев, С.М.К. Максимова, Р.И. Павленис, С.Л. Рубинштейн, А.И. Юрьев и др.);

– фундаментальное условие для развития психической жизни человека, заключающееся в определенном видении окружающей реальности и специфической системе этико-смысловых координат (Е.Ю. Артемьева, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, В.В. Петухов, С.Д. Смирнов);

– система представлений и образов (представление о мире и человека в нём) (А.Я. Анцупова, Н.В. Ломоносова, И.А. Лыкова, Т.К. Сагитдинова, А.И. Шипилова, Л.В. Яркина);

– фундамент мировосприятия (В.В. Абраменкова, Е.В. Рягузова).

Обобщая положения, раскрытые в работах данных авторов, отметим, что картина мира, как система представлений, может быть сформирована на общекультурном и национальном уровне, может существовать в рамках религии, науки или индивидуального сознания, что определяет её множественность. Также, по мнению Е.В. Рягузовой, «одной из характеристик картины мира является её уникальность, что свидетельствует о неповторимости и эксклюзивности картины мира каждого человека» [13].

Изучив различные трактовки базового понятия «картина мира», обратимся к изучению точек зрения на трактовку понятия «картина мира дошкольника».

Связь ребёнка-дошкольника с окружающей действительностью играет ключевую роль в воспитании, развитии и формировании личности. Познавая окружающий мир, дети непрерывно собирают и анализируют внешнюю информацию, которая служит основой для формирования представлений о мире. Накопленные представления в совокупности составляют их личную точку зрения, определяемому как картина мира. Картина мира позволяет ребёнку организовать определённое отношение к объектам познания, к людям и взаимоотношениям. «Осознание своей значимости, личного места в социуме и собственной позиции в целостной картине мира происходит у ребёнка благодаря усвоению накопленного опыта человеческой культуры, то есть его социализации» [9, С. 14].

В дошкольной педагогике имеются направления научного поиска, исследующие вопросы обогащения и уточнения представлений детей старшего дошкольного возраста о мире. Осмысление педагогического опыта и научной литературы показывает, что уже изучены следующие аспекты, связанные с сущностью понятия «картина мира дошкольника»:

– ознакомление ребёнка с живой и неживой природой, воспитание эстетического и ценностного отношения к её проявлениям (Л.М. Гафарова,

В.А. Зебзеева, И.А. Лыкова, Н.А. Рыжова, О.А. Соколенникова и др.);

– формирование представлений о социальном мире, ценностного отношения к его явлениям (М.А. Арсенова, Р.Х. Гасанова, Л.В. Коломийченко, М.В. Крулехт, Н.В. Поповицкая и др.);

– влияние личностного развития ребёнка на уточнение им картины мира (М.В. Корепанова, М.В. Крулехт, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

Трактовка понятия «картина мира дошкольника» встречается в работах Е.Ю. Артемьевой, В.В. Абраменковой, И.Э. Куликовской, И.А. Лыковой, С.М.к. Максимовой, В.В. Петухова.

Изучая сущность понятия «картина мира», Е.Ю. Артемьева с психологической точки зрения выделяет «три слоя мира – сенсорно-перцептивный слой, семантический слой и слой амодальных структур. Сенсорно-перцептивный слой содержит образы объектов действительности и образы субъекта исследования. Этот слой включает в себя поверхностные структуры образа мира. Семантический слой состоит из понятий и значений, сформированных с участием субъективного отношения ребёнка. В сознании детей старшего дошкольного возраста понятия и значения отражают реальность (мир, окружение) как целостное образование, как некую систему» [2]. Именно этот второй, семантический слой Е.Ю. Артемьева называет картиной мира. Здесь «заложены представления детей, этот слой как бы «упаковывает» многообразие предметов и явлений в некий целостный единый для ребёнка образ. Слой амодальных структур представлен «глубинными семантиками» на уровнях символической и иконической репрезентации». Этот слой считается слабоизученным [2, С. 246].

В.В. Абраменковой картина мира рассматривается как «целостная, гармоничная, бинарная, динамично развивающаяся система представлений ребёнка о себе самом и окружающем мире» [1].

С.М.к. Максимова приводит в своём исследовании следующее определение: «картина мира старшего дошкольника – это уровень представлений о живой и неживой природе, о себе и других людях, рукотворных объектах, социуме, а также выявленных в процессе познания их свойствах и связях» [8, С. 8].

Целостную картину мира дошкольников И.Э. Куликовская описывает как «лично-ценностное новообразование, представляющее собой отражение в представлениях образа целостной, взаимосвязанной культурно-экологической системы взаимообусловленных природных явлений и жизнедеятельности человека, выраженных системой знаков, символов и значений, помогающих ребёнку ориентироваться в жизненном окружении, открывать его для себя и действовать в нём, преобразуя его» [4].

И.А. Лыкова рассматривает картину мира ребёнка как «целостное миропонимание и определяет «эстетическое» как определённую универсальную

категорию, благодаря которой дети дошкольного возраста формируют смыслы, эмоциональные и ценностные представления об окружающей действительности и о себе в мире, а также целостность картины мира» [5].

В.В. Петухов называет образ мира ядерным образованием, которое отражает в сознании ребёнка его связи с окружающим миром [12]. Многообразие отражаемых в сознании ребёнка связей окружающего и социального мира позволяет говорить о множественности аспектов и видов картин мира и их зависимости от внешних условий. Так, С.М. Максимова в своём исследовании отмечает, что это «объясняется многогранностью окружающей действительности, неустойчивостью культурных явлений, влиянием макросоциальных процессов на различные сферы жизни человека и поиском новых позиций в науке» [7]. Автор подчёркивает, что «картины мира людей, социализирующихся в сходных исторических условиях, также могут быть схожими. Внутренние ориентиры и психологические опоры имеются у детей, принадлежащих одной и той же группе в социокультурных условиях (возрастной, семейной, поколенческой, этнической, гендерной, профессиональной). У каждого ребёнка, безусловно, есть возможность получать информацию о мире от других людей. Однако, его собственный опыт взаимодействия с внешним миром является уникальным и неповторимым. Именно поэтому у разных детей, как и у взрослых людей имеются различные взгляды и представления о мире» [7].

Обобщая вышесказанное, можно выделить ряд существенных характеристик понятия «картина мира дошкольника»:

- целостный единый образ, который включает представления о себе, совокупности предметов, объектов, явлений, событий природного и социального мира;
- формируется под влиянием эстетического, эмоционального и ценностного отношения;
- отражение в сознании ребёнка свойств и связей окружающего мира, получаемых не только на основе знаний других людей, но и в процессе личного опыта взаимодействия с окружающим миром.

Понятийно-структурный анализ понятия «картина мира ребёнка дошкольного возраста» требует также выявления его структуры и характеристики компонентов.

Вопросами изучения структуры картины мира занимались такие учёные, как Е.В. Бузальская, Н.А. Любимова, В.В. Марычев, Л.Б. Никитина, Н.В. Очирова и др.

Философское осмысление исследуемого понятия выявило, картина мира имеет сюжетную структуру и представления группируются вокруг таких категорий, как «человек и космос», «человек и природа», «человек и человек», «человек и нечто (непознанное)». Человек обладает способностью полного и глубокого понимания окружающего мира, а также определения своего места в нем.

Ядерные компоненты картины мира представляют собой категории: «мы – они», «свои – чужие», «я – другой», «добро – зло», «жизнь – смерть», существуют также синергетические связи между ними.

Иной подход к определению структуры понятия «картина мира» определяют Л.В. Яркина, Ю.А. Савицкая в своём исследовании. Они основываются на этапах формирования сознания и отмечают, что картина мира имеет сложную структуру, включающую три взаимосвязанных элемента:

- «мировосприятие - система наглядных образов и представлений человека, отражающая специфику освоения окружающего мира с помощью органов чувств, осмысление своего места в мире, что является основой для выстраивания взаимоотношений с окружающим миром и другими людьми;
- мироощущение – система индивидуальных понятий в их специфическом соотношении, особый склад мышления конкретного человека или этноса;
- мировоззрение – каркас картины мира, создаваемый на основе фундаментальных принципов и понятий о пространстве, времени, движении и другом как основных характеристиках мира» [15].

Таким образом, в структуре понятия «картина мира», вслед за данными исследователями можно выделить два уровня. Первый – это отражение физических явлений сознанием человека через мироощущение и мировосприятие, который называется образом мира, и второй, связанный с переосмыслением воспринятого через миропонимание и миросознание, который называется моделью мира. В нашем исследовании оба эти уровня мы будем называть картиной мира, так как считаем их неразрывно связанными и отделение этих слоев не несет теоретической значимости. Однако оба уровня мы учитываем, говоря о картине мира ребёнка.

Структура детской картины мира, по мнению В.В. Абраменковой, представляет собой «особую систему значений, представлений и отношений ребёнка к окружающей среде, другим людям и себе самому в определенной социальной ситуации. Характерной особенностью картины мира детей среднего и старшего дошкольного возраста является то, что её дальнейшее развитие происходит благодаря элементарным научным категориям, которые играют важную роль в жизни и деятельности детей. Категории, такие как «пространство и время», «движение и покой», «изменение и развитие», «живое и неживое», «количество и качество», «единичность и множественность», «часть и целое», «причина и следствие», входят в опыт ребёнка, позволяют понять взаимосвязи и взаимозависимости между различными объектами и создать целостную картину мира. Картина мира включает представления о живой и неживой природе, о себе и других людях, о рукотворных объектах и социуме, а также свойства и связи, которые ребёнок выявляет в процессе познания» [1]. Позиция данного автора, учитывающая факторы влияния на формирование картины мира, позволяет выделять следующие структурные группы представлений:

- о предметном мире (о внешнем виде и функциях неживой природы, о предметах, используемых человеком);

- о животном мире (о растениях и животных);
- о социальном мире (о разнообразии функций людей и видах их деятельности);

- о способах коммуникации людей (языковая картина мира).

Л.В. Шелестова отмечает, что картина мира определяет мысли и действия человека в единстве трёх составляющих компонентов:

- «когнитивного (осознание закономерностей мира в единстве четырех миров: природы, культуры, других людей и собственного «Я»);

- эмоционально-ценностного (осознание собственной моральной/аморальной ориентации по отношению к миру);

- деятельностного (способность регулировать собственное поведение в соответствии с собственным миропониманием и моральной/аморальной ориентацией по отношению к миру)» [5].

С.М.к. Максимова в своём исследовании выделяет четыре взаимосвязанных компонента картины мира дошкольника: познавательный, эмоционально-ценностный, коммуникативный, поведенческий.

Познавательный компонент наполняется автором, с одной стороны, знаниями, представлениями о социальном и природном мире, а, с другой стороны, умениями выделять существенные свойства изучаемых объектов и систематизировать полученную информацию, делать выводы.

Эмоционально-ценностный компонент картины мира дошкольника включает эмоциональное отношение и присвоение ценностей культуры, «объектов окружающего мира, событий, социальных явлений, человеческих взаимоотношений» [7].

Коммуникативные умения и навыки составляют основу коммуникативного компонента исследуемого явления. Среди таких умений автор отмечает «взаимодействие со сверстниками и взрослыми в ситуациях общения и совместного участия в деятельности. Умения детей договариваться, принимать участие в планировании совместной деятельности и её реализации; контролировать свои действия и действия других участников, проявлять эмоциональное отношение к таким ситуациям» [7].

В поведенческий компонент картины мира С.М. Максимова включает мотивацию к познанию, инициативу и самостоятельность ребёнка в получении информации.

Подводя итоги анализа существующих точек зрения на структуру понятия «картина мира дошкольника», можно выделить, что в исследованиях прослеживается три подхода к определению структуры «картины мира»: на основе сюжетных групп, уровней формирования сознания и комплексного. Для нашего исследования близки точки зрения Л.В. Шелестовой и С.М.к. Максимова.

Рассмотрев структуру понятия «картина мира дошкольника», обратимся к изучению факторов,

влияющих на формирование картины мира ребёнка дошкольного возраста.

Анализ исследований вышеназванных авторов показывает, что формирование картины мира или мировоззрения ребёнка – это сложный и непрерывный процесс, протекающий под влиянием множества факторов, включая культуру, историю, биологию, образование и личный опыт.

Формирование картины мира ребёнка может быть обусловлено тремя ключевыми факторами. Первый фактор заключается во влиянии так называемой «взрослой» культуры, которая передаётся родителями, воспитателями и другими взрослыми. Второй фактор связан с побуждениями и действиями самого ребёнка, которые проявляются в различных формах его интеллектуально-творческой деятельности. Третий фактор заключается в воздействии детской субкультуры, традиции которой передаются от поколения к поколению и имеют особую значимость в возрасте от пяти лет. Важными факторами в этом процессе являются как личный опыт, так и образование. Образование открывает перед ребёнком различные способы осмысления мира и позволяет формировать мировоззрение. Для достижения поставленных целей, самореализации и успешного выполнения задач в будущем, важно, чтобы ребёнок видел и осмыслил разнообразие и взаимосвязь всех аспектов окружающего мира, где он сможет определить свое место и строить свои пути достижения поставленных ориентиров. Один из ключевых факторов, оказывающих влияние на формирование представления детей старшего дошкольного возраста о мире, заключается в систематической образовательной деятельности, которая придаёт данному процессу осознанность и направленность к конкретным целям. Следовательно, возникает потребность проведения анализа как теоретических, так и практических, экспериментальных исследований в данной области.

Воздействие на структуру и содержание картины мира ребёнка старшего дошкольного возраста происходит со стороны культурной традиции, национальной ментальности и этнического языка как системы миропонимания, а также опыта самого ребёнка в области коммуникаций и практической деятельности. И.В. Дубровина отмечает: «с самого рождения в процессе формирования картины мира индивид непрерывно выстраивает адекватное взаимодействие с действительностью» [3]. Общее отношение ребёнка к окружающему миру, общий подход к его восприятию и освоению определяют глубину и широту взаимодействий ребёнка с миром. В процессе развития ребёнка происходит постоянное накопление знаний, которые формируют целостную картину мира на каждом этапе его возрастного развития. В процессе становления и развития личности ребёнка дошкольного возраста значимым фактором является познание мира в его целостности, выстраивание в своём сознании картины мира, согласно составляющим окружающего

мира (по М.С. Кагану) как системы представлений о природе, обществе, культуре и о себе.

Анализ эволюции мировоззрения детей дошкольного возраста в контексте педагогического сопровождения данного процесса провела в своих научных трудах И.Э. Куликовская. Ученый рассматривает мировоззрение как «специфическую форму сознания, которая порождает картину мира, включая систему ценностей, способы мышления, восприятия и эмоционально-ценностное отношение к нему» [4]. Основой исследования И.Э. Куликовской является «философский принцип единства фило- и онтогенеза, который утверждает, что в процессе своего индивидуального развития ребёнок повторяет основные этапы исторического развития культуры. Осознание логики развития индивида, то есть онтогенеза, становится возможным благодаря историям (филогенезу). Первой появилась мифопоэтическая картина в процессе филогенеза, затем натурфилософская, универсально-символическая, научная и так далее. Таким образом, формирование картины мира происходит в той же последовательности. Это позволяет сделать выводы об особенностях картины мира в каждом возрастном периоде: мифопоэтическая картина мира характерна для младшего дошкольного возраста, у средних дошкольников преобладает натурфилософская, а старшие дошкольники овладевают научной картиной мира» [4].

Свою «картину мира» дети формируют уже, начиная с дошкольного возраста. В сознании ребёнка образ мира формируется через поиск причин и следствий, наблюдаемых им явлений, а также объяснения их значения. Исследование и поиск – двигатели, побуждающие ребёнка разобраться в неизвестном. Именно в процессе усвоения культурно-исторического опыта и при получении образования закладываются основы для формирования у детей дошкольного возраста мировоззренческих установок. Установки помогают ребёнку планировать и осуществлять свои действия, что играет ключевую роль в познании мира, в формировании целостной картины мира. В зависимости от характера установок – позитивного или негативного – формируется целостное или мозаичное видение мира, рациональный или иррациональный тип взаимодействия с людьми и предметами, а также гармоничное или дисгармоничное отношение к окружающей действительности. Очевидно, что педагоги и родители способны повлиять на формирование у детей целостного, рационального видения мира для гармоничных отношений с современной действительностью.

В процессе накопления опыта дети дошкольного возраста расширяют свою познавательную сферу и раскрывают свой потенциал. Это помогает им приобретать новые знания и умения, а также формировать взгляды, убеждения и ценности. Концептуальная картина мира (образ мира или модель мира) представляет собой не статическое образование, сложившееся однажды и навсегда, а вместо

этого является динамичной самоорганизующейся системой.

Единство основных видов деятельности (игровой, познавательной и художественной) является ещё одним из ключевых факторов, влияющих на формирование образа и картины мира у детей 5-7 лет. Окружающая среда и воспитание играют ключевую, универсальную роль в этом процессе. Они помогают детям понять и освоить мир вокруг себя.

Взаимосвязь и взаимозависимость представлений детей о природе и обществе, отмечаемые Н.Н. Поддъяковым, играют значительную роль в их развитии. Когда одно из этих представлений обогащается, это влечет за собой положительные изменения в развитии другого. Именно эта особенность делает данные представления основополагающими, и, несмотря на их незрелость, они выполняют мировоззренческую функцию. Представления детей о природе и обществе формируются в ходе их взаимодействия с окружающей средой и социальной средой. В процессе игр, общения с родителями, учителями и сверстниками, дети усваивают новую информацию и расширяют свои представления о мире. Кроме того, эти представления оказывают влияние на формирование мировоззрения ребенка. Они помогают ему понять и интерпретировать окружающую действительность, а также развивают его способность к анализу и критическому мышлению.

Начиная с возраста 6-7 лет дети активно осваивают анализ, синтез, сравнение, наблюдение, интерпретацию как методы научного познания окружающего их мира. В процессе этих действий формируется способность к обобщению и умозаключениям. Ребёнок активно познает окружающий мир, стремясь не только рассмотреть предмет, но и воспринять его через анализаторы. Новые свойства предметов, их сходство и различия могут быть обнаружены самостоятельно или при активном содействии взрослого. От своих «открытий» дети испытывают большую радость, удивление и восторг, которые вызывают чувство удовлетворения от игры, от исследований. В этом возрасте ребёнок также осваивает и мир общекультурных человеческих ценностей. Он размышляет над категориями: совесть, любовь, трудолюбие, свобода, долг, ответственность, духовность и др.

Для формирования картины мира необходимо предоставить ребёнку информацию о различных аспектах реальности в определенной логике. Это позволит понять, что каждая часть реальности (предмет, явление, событие) является частью целого мира, где все явления взаимосвязаны. Только после того, как ребёнок научится соединять свои знания в «мозаику», можно говорить о формировании картины мира.

Основная задача педагога заключается в расширении и разнообразии восприятия мира ребёнком. Для этого необходимо создать целостную форму изучаемого предмета или явления, обозна-

чив главные внутренние связи компонентов исследования. Такое представление делает эти связи более заметными и придает глубину и прочность новым познаниям ребёнка, а также открывает новые возможности для будущих познавательных действий. Для достижения этой цели педагог использует разнообразные средства, такие как звуки, слова, движения, жесты, запахи, объединенные в единое целое.

Таким образом, целостная картина мира ребёнка старшего дошкольного возраста дошкольника – это интегрированный образ мира, в котором ребёнок отражает и упорядочивает совокупность признаков предметов, объектов, явлений, событий, социальных связей и культурных ценностей, что становится основой эмоционально-ценностного и эстетического отношения к ним.

В заключении отметим, что формирование у ребёнка целостной картины мира противостоит опасностям цифрового общества с нарушениями самоидентификации в нём и другими рисками. Полагаем, что смелость, спокойствие, уверенность в себе и компетентность личности обеспечиваются

наличием четких представлений о мире, которые сформированы родителями и педагогами осознанно. Следует помнить, что культурное разнообразие современных картин мира считаются важными аспектами для создания устойчивого будущего. Считается, что для решения сложных социальных проблем гражданину необходимо иметь целостное мировоззрение, сформированную с детства актуальную целостную картину мира с общечеловеческими ценностями, воспитанными родителями и педагогами.

Хотим подчеркнуть, что формирование картины мира у детей начиная с дошкольного детства служит основой далее, на которую в течение жизни человек наращивает новые представления, умения, при этом данный процесс будет протекать согласно заложенным в дошкольном возрасте нравственным ориентирам. Таким образом, многообразие картин современного мира и необходимость делать выбор в соответствии со своими ценностями и установками в реальном мире, где выбор навязывается цифровыми алгоритмами. приобретает особенную педагогическую и социальную значимость исследования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире / В.В. Абраменкова – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2002. – № 1.
2. Артемьева, Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева ; под ред. И.Б. Ханиной. – Москва : Наука: Смысл, 1999. – 350 с. – Текст : непосредственный.
3. Дубровина, И.В. Проблемы социализации человека / И.В. Дубровина. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2005. – № 3.
4. Куликовская, И.Э. Эволюция мировидения детей дошкольного возраста и её педагогическое сопровождение : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Куликовская Ирина Эдуардовна. – Ростов-на Дону, 2002. – 450 с. – Текст : непосредственный.
5. Лыкова, И.А. Картина мира: сущность, структура, становление (к вопросу о метакатегориях педагогики) / И.А. Лыкова. – Текст : электронный // Журнал педагогических исследований. – 2018. – Т. 3, № 1. – С. 127-151. – URL: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/20351/view> (дата обращения: 17.05.2024).
6. Максимова, С.М. кызы Формирование целостной картины мира у детей дошкольного возраста: теоретико-методологический анализ / С.М. Максимова. – Текст : электронный // Дискуссия. – 2016. – № 4 (67). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tselostnoy-kartiny-mira-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-teoretiko-metodologicheskiiy-analiz> (дата обращения: 11.10.2023).
7. Максимова, С.М. кызы Формирование у старших дошкольников целостной картины мира средствами театрализованной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.М. кызы Максимова. – Текст : электронный. – URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-u-starshikh-doshkolnikov-tselostnoi-kartiny-mira-sredstvami-teatralizovannoi/read> (дата обращения: 15.04.2024).
8. Максимова, С.М. кызы К вопросу формирования у старших дошкольников целостной картины мира / С.М. Максимова. – Текст : непосредственный // Личность и общество : науч. журн. – 2020. – № 6. – С. 20-22.
9. Мамардашвили, М.К. Философия и личность / М.К. Мамардашвили. – Текст : непосредственный // Человек. – 1994. – № 5. – С. 5-20.
10. Миронова, Д.В. От картин мира к цифровому миру? / Д.В. Миронова. – Текст : непосредственный // Философские науки. – 2021. – № 4. – С. 110-121.
11. Мартынкевич, Д.А. Картина мира ребёнка медийный компонент / Д.А. Мартынкевич. – Текст : электронный // МНКО. – 2009. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kartina-mira-rebenka-mediynnyy-komponent> (дата обращения: 17.10.2023).
12. Петухов, В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления / В.В. Петухов. – Текст : электронный // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. – 1984. – № 4. – С. 13-20. – URL: <https://www.psychology.ru/library/00043.shtml> (дата обращения: 24.03.2024).
13. Рягузова, Е.В. Трансформация картины мира и способов категоризации «другого» у современного ребёнка / Е.В. Рягузова. – Текст : электронный // Известия Саратовского университета. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2018. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-kartiny-mira-i-sposobov-kategorizatsii-drugogo-u-sovremennogo-rebenka> (дата обращения: 17.10.2023).
14. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон № 273-ФЗ от 29 дек. 2012 г. с изм. 2020 г. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.

15. Яркина, Л.В. Формирование картины мира у дошкольников / Л.В. Яркина, Ю.А. Савицкая. – Текст : электронный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kartiny-mira-u-doshkolnikov> (дата обращения: 11.10.2023).

REFERENCES

1. Abramenkova V.V. Social'naja psihologija detstva v kontekste razvitiya odnoshenij rebenka v mire [Social psychology of childhood in the context of the development of child relations in the world]. *Voprosy psihologii* [*Questions of psychology*], 2002, no. 1.
2. Artem'eva E.Ju. Osnovy psihologii sub#ektivnoj semantiki [Fundamentals of psychology of subjective semantics]. In I.B. Haninoy (ed.). Moscow: Nauka: Smysl, 1999. 350 p.
3. Dubrovina I.V. Problemy socializacii cheloveka [Problems of human socialization]. *Voprosy psihologii* [*Questions of psychology*], 2005, no. 3.
4. Kulikovskaja I.Je. Jevoljucija mirovidenija detej doshkol'nogo vozrasta i ejo pedagogicheskoe soprovozhdenie. Dis. d-ra ped. nauk [The evolution of the worldview of preschool children and its pedagogical support. Dr. Sci. (Pedagogy) diss.]. Rostov-na Donu, 2002. 450 p.
5. Lykova I.A. Kartina mira: sushhnost', struktura, stanovlenie (k voprosu o metakategorijah pedagogiki) [The picture of the world: essence, structure, formation (on the question of metacategories of pedagogy)]. *Zhurnal pedagogicheskikh issledovanij* [*Journal of Pedagogical Research*], 2018, vol. 3, no. 1, pp. 127-151. URL: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/20351/view> (Accessed 17.05.2024).
6. Maksimova S.M. kyzy Formirovanie celostnoj kartiny mira u detej doshkol'nogo vozrasta: teoretiko-metodologicheskij analiz [Formation of a holistic picture of the world in preschool children: theoretical and methodological analysis]. *Diskussija* [*Discussion*], 2016, no. 4 (67). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tselostnoy-kartiny-mira-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-teoretiko-metodologicheskij-analiz> (Accessed 11.10.2023).
7. Maksimova S.M. kyzy Formirovanie u starshih doshkol'nikov celostnoj kartiny mira sredstvami teatralizovannoj dejatel'nosti. Avtoref. dis. ped. nauk [Formation of an integral picture of the world in older preschoolers by means of theatrical activities. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-u-starshikh-doshkolnikov-tselostnoi-kartiny-mira-sredstvami-teatralizovannoi/read> (Accessed 15.04.2024).
8. Maksimova S.M. kyzy K voprosu formirovanija u starshih doshkol'nikov celostnoj kartiny mira [On the issue of formation of an integral picture of the world in older preschoolers]. *Lichnost' i obshhestvo: nauch. zhurn.* [*Personality and society*], 2020, no. 6, pp. 20-22.
9. Mamardashvili M.K. Filosofija i lichnost' [Philosophy and personality]. *Chelovek* [*Man*], 1994, no. 5, pp. 5-20.
10. Mironova D.V. Ot kartin mira k cifrovomu miru? [From pictures of the world to the digital world?]. *Filosofskie nauki* [*Philosophical sciences*], 2021, no. 4, pp. 110-121.
11. Martynkevich D.A. Kartina mira rebjonka medijnnyj komponent [Child's worldview media component]. *MNKO* [*MNKO*], 2009, no. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kartina-mira-rebjonka-medijnnyj-komponent> (Accessed 17.10.2023).
12. Petuhov V.V. Obraz mira i psihologicheskoe izuchenie myshlenija [World image and psychological study of thinking]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Serija 14. Psihologija* [*Bulletin of the Moscow University. Episode 14. Psychology*], 1984, no. 4, pp. 13-20. URL: <https://www.psychology.ru/library/00043.shtml> (Accessed 24.03.2024).
13. Rjaguzova E.V. Transformacija kartiny mira i sposobov kategorizacii «drugogo» u sovremennogo rebjonka [Transformation of the worldview and ways of categorizing the "other" in a modern child]. *Izvestija Saratovskogo universiteta. Ser. Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitiya* [*Proceedings of the Saratov University. Ser. The Acmeology of education. Developmental psychology*], 2018, no. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-kartiny-mira-i-sposobov-kategorizatsii-dругого-u-sovremennogo-rebjonka> (Accessed 17.10.2023).
14. Rossijskaja Federacija. Zakony. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii : Feder. zakon № 273-FZ ot 29 dek. 2012 g. s izm. 2020 g. [The Russian Federation. Laws. About education in the Russian Federation]. Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy «Konsul'tantPljus».
15. Jarkina L.V., Savickaja Ju.A. Formirovanie kartiny mira u doshkol'nikov [The formation of a picture of the world among preschoolers]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [*Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*], 2018, no. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kartiny-mira-u-doshkolnikov> (Accessed 11.10.2023).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

О.В. Воскобович, аспирант, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», магистр дошкольного образования, руководитель образовательного подразделения ООО «Развивающие игры Воскобовича», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: oksi-69@mail.ru.

И.Е. Емельянова, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии детства, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, e-mail: emelyanovaie@cspu.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTORS:

O.V. Voskobovich, Graduate Student, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Master of Preschool Education, Head of Voskobovich Developmental Games, St. Petersburg, Russia, e-mail: oksi-69@mail.ru.

I.E. Emelyanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, e-mail: emelyanovaie@cspu.ru.

Полина Александровна Кавка,
Любовь Владимировна Парунина
г. Тюмень

Формирование учебной самостоятельности учащихся 4 классов посредством работы с опорными конспектами на уроках окружающего мира

Статья посвящена вопросам формирования учебной самостоятельности младших школьников посредством работы с опорными конспектами на уроках окружающего мира. Использование опорных конспектов на уроках окружающего мира с одной стороны располагает большим потенциалом формирования учебной самостоятельности младших школьников, с другой стороны использование опорных конспектов в начальной школе недостаточно, что влечет за собой актуальность изучения данного вопроса.

В статье описывается специфика работы с опорными конспектами в начальной школе. Приводится опрос учителей начальных классов лицея № 34 г. Тюмени о сформированности учебной самостоятельности младших школьников. Представлены результаты по уровню сформированности учебной самостоятельности 4 «Ж» и 4 «Д» класса лицея № 34 г. Тюмени, а также разработана программа по формированию учебной самостоятельности при помощи работы с опорными конспектами на уроках окружающего мира.

Ключевые слова: учебная самостоятельность, младший школьник, учащиеся 4 классов, опорные конспекты, опорные сигналы, окружающий мир.

Polina Alexandrovna Kavka,
Lyubov Vladimirovna Parunina
Tyumen

Formation of educational independence of 4th grade students working with supporting notes in science lessons

The article is devoted to the issues of developing educational independence of primary schoolchildren working with supporting notes in science lessons. Supporting notes, on the one hand, have great potential for developing the educational independence of primary schoolchildren, but on the other hand, they are not enough which entails the relevance of studying this issue.

The article describes the specifics of working with supporting notes in primary school. Feedback from primary school teachers of Lyceum No. 34 in Tyumen about the formation of educational independence of junior schoolchildren is presented. The results are presented on the level of educational independence formation of 4 “F” and 4 “D” classes of Lyceum No. 34 in Tyumen as well as a developed program for the formation of educational independence working with supporting notes in science lessons.

Keywords: educational independence, primary schoolchildren, 4th grade students, supporting notes, reference signals, science lessons.

Введение. Актуальность темы обусловлена требованиями со стороны нормативно-правовой документации. В Конвенции о правах ребенка, в преамбуле документа, говорится о том, что ребенок должен быть полностью подготовлен к самостоятельной жизни. Формирование учебной самостоятельности в младшем школьном возрасте позволит подготовить ребенка к взрослой, самостоятельной жизни в обществе [Конвенция о правах ребенка, преамбула]. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования в п. 34.2., предъявляются требования к эффективной самостоятельной работе обучающихся при поддержке педагогических работников.

Нами были изучены ряд исследований, посвященных уровню сформированности учебной самостоятельности учащихся 4 классов. Исследования проводились на базе Московской общеобразовательной школы № 141 и Подпорожской средней общеобразовательной школы №8. Было выявлено, что уровень сформированности учебной самостоятельности преимущественно находится на низком и среднем уровне, что говорит об актуальности нашего исследования.

Процесс формирования учебной самостоятельности младших школьников рассматривался в психолого-педагогической литературе. Самостоятельность изучали следующие педагоги: Н.Ф. Виноградова, С.В. Зайцев, С.В. Косикова, О.А. Рызде. Авторы обуславливают необходимость формирования учебной самостоятельности младших школьников.

Формирование учебной самостоятельности – многогранный процесс, который требует использования различных методов и средств. Одним из эффективных средств формирования учебной самостоятельности выступает опорный конспект. Опорные конспекты – важнейшие помощники в запоминании информации. Для младших школьников применение их на уроках окружающего мира позволит структурировать изучаемую информацию, привить интерес к учебному предмету, заострить внимание на изучаемой теме. Все это является неотъемлемым фактором в формировании учебной самостоятельности. В начальной школе опорные конспекты используются недостаточно, особую актуальность они имеют в средней и старшей школе. В связи с этим нами была описана специфика работы с опорными конспектами в начальной школе,

а также особенности процесса формирования учебной самостоятельности младших школьников.

Цель статьи состоит в рассмотрении особенностей формирования учебной самостоятельности учащихся 4 классов посредством работы с опорными конспектами.

Методы исследования: Для реализации поставленной цели нами использовались теоретические методы: анализ и обобщение источников литературных, сравнение, наблюдение, анализ передового педагогического опыта, а также эмпирические: анализ продукта деятельности, педагогический эксперимент, интервьюирование, обобщение педагогического опыта, методы математической статистики.

Исследовательская часть. Процесс формирования учебной самостоятельности является одной из приоритетных задач образования в Российской Федерации. Рассмотрим сущность и понятие учебной самостоятельности. В толковом словаре русского языка Д.Н. Ушакова, самостоятельность – «это независимость, свобода от внешних влияний, принуждений, от посторонней поддержки и помощи» [11, С. 674]. В словаре-справочнике по возрастной педагогике «самостоятельность» рассматривается, «как

волевое свойство личности, способность систематизировать, планировать, регулировать, и активно осуществлять свою деятельность без постоянного руководства и помощи извне» [2, С. 67].

Советский психолог, философ и педагог, доктор педагогических наук А.Н. Леонтьев дает следующее определение учебной самостоятельности: «учебная самостоятельность – это качество личности и объективная необходимость жизни, и деятельность человека» [6, С. 12]. С.В. Косикова рассматривает учебную самостоятельность, как «личностное качество ученика, характеризующееся познавательной инициативностью, предвидением содержания учебной деятельности, умением осуществлять учебные действия, проводить их контроль и оценку» [5, С. 145].

Ведущим определением нашего исследования было выбрано определение Косиковой С.В., оно всеобъемлюще раскрывает понятие и сущность учебной самостоятельности.

Рассмотрев основные понятия исследования, нами был выделен компонентный состав учебной самостоятельности на основе трудов А.Н. Леонтьева и С.В. Косиковой (см. рис. 1).

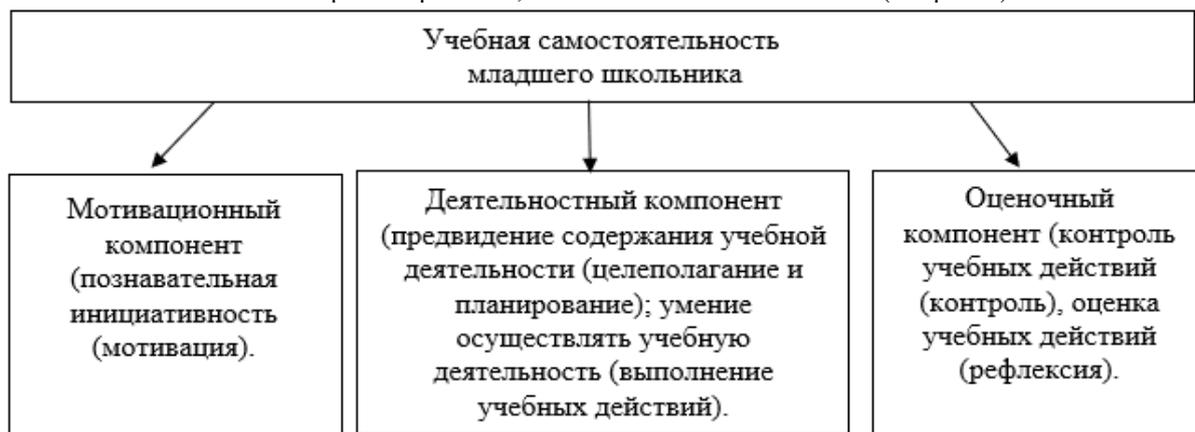


Рис.1. Компоненты учебной самостоятельности младшего школьника по С.В. Косиковой и А.Н. Леонтьеву

Учебная самостоятельность – важное личностное качество, проявляющееся в способности самостоятельно ставить перед собой учебную цель и задачу, планировать учебную деятельность, а также контролировать и анализировать собственную деятельность. Соответственно, для того чтобы сформировать учебную самостоятельность, необходимо учитывать особенности её становления у детей младшего школьного возраста.

Отечественный психолог – Л.С. Выготский в своих трудах, доказал, что учащиеся начальной школы предрасположены к формированию учебной самостоятельности. В связи с этим, мы считаем, что формирование учебной самостоятельности следует начать с младшего школьного возраста [2, С. 127]. Для того, чтобы эффективно и целенаправленно сформировать значимое личностное качество ученика (самостоятельность), в образовательный процесс необходимо включать методы,

средства, приемы, позволяющие формировать изучаемое явление.

Эффективность использования опорных конспектов была обоснована советским педагогом В.Ф. Шаталовым. Опорные конспекты – помощники в запоминании информации, в представлении ее структурно и лаконично. Виктор Федорович предложил схему построения опорных конспектов, которая представлена на рис. 2.

Формирование учебной самостоятельности посредством работы с опорными конспектами будет осуществляться на уроках окружающего мира. Нами была проанализирована Федеральная рабочая программа начального общего образования с 1 по 4 класс. Мы проанализировали регулятивные универсальные учебные действия и планируемые результаты по окружающему миру. С 1 по 4 класс формирование учебной самостоятельности осуществляется по двум направлениям – деятельностный и оценочный.



Рис. 2. Схема работы с опорными конспектами

В 1 классе учащиеся «сравнивают организацию своей жизни с установленными правилами. Оценивают выполнение правил безопасного поведения, а также анализируют предложенные ситуации» [5, С. 7].

Во 2 классе перед учащимися ставятся следующие задачи:

1. «Следовать образцу, предложенному плану и инструкции при решении учебной задачи.

2. Контролировать с небольшой помощью учителя последовательность действий по решению учебной задачи.

3. Анализировать оценку учителя и других обучающихся» [5, С. 9].

В 3 классе учащиеся ставят перед собой цель и соотносят их с задачами на урок, также контролируют учебные действия самостоятельно.

4 класс – самостоятельно планируют алгоритм решения учебной задачи, контролируют выполненную работу и оценивают ее.

Из проанализированной рабочей программы мы видим, что формированию учебной самостоятельности младших школьников уделяется внимание, но оно недостаточно, так как прорабатываются только единичные аспекты.

В рамках нашего исследования, мы будем работать на уроках окружающего мира. Мы проанализировали учебно-методический комплект «Школа России». В результате анализа было выявлено, что с 1 по 4 класс учащиеся выполняют задания, которые прорабатывают компонентный состав изучаемого явления, а также многие задания затрагивают отдельные элементы работы с опорными

конспектами. Например, учащимся предлагается составлять рассказ, используя опорные сигналы, составлять схемы, разрабатывать блоки по теоретическому материалу.

Таким образом, из анализа теоретических положений, мы выяснили, что учебная самостоятельность – личностное качество ученика, которое включает в себя следующие компоненты учебной самостоятельности – мотивационный, деятельностный и оценочный. Формирование учебной самостоятельности начинается в младшем школьном возрасте, а процесс формирования осуществляется при помощи использования различных методов, средств и форм. В нашем исследовании, мы считаем актуально использовать опорные конспекты на уроках окружающего мира.

Рассмотрев основные теоретические положения исследования, перейдем к опытно-экспериментальной работе. Практическое исследование проводилось на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения лицея № 34 г. Тюмени. Респондентами были выбраны учащиеся 4 «Д» и 4 «Ж» классов. Значимыми отличиями между выборками выступила методика преподавания учителей начальных классов. Учитель 4 «Д» класса работает в большей степени над деятельностным компонентом, учитель 4 «Ж» над оценочным.

Мы поставили перед собой задачи эмпирической части исследования:

1. Выявить уровень сформированности учебной самостоятельности младших школьников и выбрать экспериментальный класс.

2. Провести формирующую программу в экспериментальном классе.

3. Провести контрольную диагностику и сделать вывод об эффективности использования опорных конспектов на уроках окружающего мира.

Решая первую практическую задачу, нами было проведено ряд диагностик по сформированности учебной самостоятельности с целью выявления уровня сформированности изучаемого явления, представленных на рис. 3.

Компонент изучаемого явления	Методика	Цель методики
Мотивационный компонент		
(Познавательная инициативность (мотивация).	Анкета для определения школьной мотивации Натальи Георгиевны Лускановой.	Выявление направленности и уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности учащихся.
Деятельностный компонент		
Предвидение содержания учебной деятельности (целеполагание).	Диагностика сформированности умения удерживать цель и умения соотносить учебные задачи с целью урока З.А. Кокарева Л.П. Никитина, Л.С. Секретарева.	Определение умения младших школьников ставить перед собой учебную цель, а также учебную задачу.
Выполнение учебных действий).	Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности В.Ф. Шаталова.	Оценка уровня сформированности компонентов учебной деятельности.
Оценочный компонент		
Контроль учебных действий (контроль).	Методика «Графический диктант» Дмитрия Борисовича Эльконина	Определение умения слушать и точно выполнять инструкции преподавателя, правильно воспроизводить заданное направление линии.
Оценка учебных действий.	Методика «Три оценки» А.И. Липкиной.	Выявить складывающуюся у ученика оценочную позицию.

Рис. 3. Пакет диагностических методик, направленных на выявление уровня сформированности учебной самостоятельности младших школьников

При проведении диагностик на констатирующем этапе выяснилось, что уровень сформированности учебной самостоятельности у 4 «Д» класса находится на низком уровне, у 4 «Ж» класса на среднем.

Результаты по уровню сформированности учебной самостоятельности (по компонентному составу) представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты по сформированности учебной самостоятельности на констатирующем этапе исследования

Компоненты учебной самостоятельности	Класс	Уровень сформированности учебной самостоятельности
Мотивация	4 «Д» (ЭК)	Низкий
	4 «Ж» (КК)	Средний
Целеполагание	4 «Д» (ЭК)	Низкий
	4 «Ж» (КК)	Низкий
Выполнение учебных действий	4 «Д» (ЭК)	Средний
	4 «Ж» (КК)	Средний
Контроль учебных действий	4 «Д» (ЭК)	Низкий
	4 «Ж» (КК)	Средний
Рефлексия	4 «Д» (ЭК)	Средний
	4 «Ж» (КК)	Средний

В совокупности результатов по пяти диагностикам констатирующего эксперимента нами была выделена экспериментальная группа – 4 «Д» класс и контрольная группа – 4 «Ж» класс.

Вторая практическая задача – проведение формирующей программы в экспериментальном классе. Нами была разработана программа «Я-самостоятельный», направленная на формирование учебной самостоятельности младших школьников посредством работы с опорными конспектами.

Программа в себя включает 15 уроков по окружающему миру, реализация которых происходит в течение 10 учебных недель (включая 1 каникуляр-

ную неделю). Работа с опорными конспектами строилась на разных этапах урока – актуализация знаний, открытие нового знания, систематизация полученных знаний. Также в рамках дифференцированного подхода, предполагалось выполнение заданий по уровням сформированности учебной самостоятельности представленных на рис. 4.

В зависимости от уровня сформированности учебной самостоятельности, мы также строили групповую работу.

Тематическое планирование уроков по окружающему миру полностью соответствует КТП по УМК «Школа России» и представлено в таблице 2.

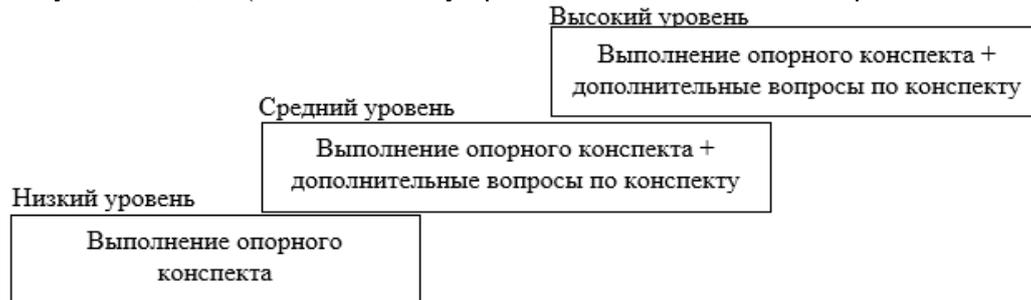


Рис. 4. Дифференцированные задания в работе с опорными конспектами

Таблица 2

Фрагмент календарно-тематического планирования в 4 «Д» классе по окружающему миру, УМК «Школа России»

№	Тема занятия	Компонент учебной самостоятельности
1.	Иван IV Грозный 1 ч.	Мотивационный компонент: проблемный вопрос: «Почему Иван Васильевич получил прозвище Грозный?» Деятельностный компонент: целеполагание и планирование. Учащиеся формулируют тему, цель и задачи урока, тем самым планируя свою деятельность на урок. Выполнение учебных действий – разработка опорных сигналов, составление опорного конспекта. Оценочный компонент: контроль и рефлексия. Заполнение чек-листа, выполнение заданий рефлексии - облака.
2.	Патриоты России 1 ч.	Мотивационный компонент: проблемный вопрос: «Кто такие герои? Можно ли Д. Пожарского и К. Минина назвать героями? Докажи». Деятельностный: целеполагание и планирование. Учащиеся формулируют тему, цель и задачи урока, тем самым планируя свою деятельность на урок. Выполнение учебных действий – разработка опорных сигналов, составление опорного конспекта. Оценочный компонент: контроль и рефлексия. Заполнение чек-листа, выполнение заданий рефлексии – лестница успеха.
3.	Петр I 1 ч.	Мотивационный компонент: проблемный вопрос: «Почему Петра I назвали царем-преобразователем?» Деятельностный: целеполагание и планирование. Учащиеся формулируют тему, цель и задачи урока, тем самым планируя свою деятельность на урок. Выполнение учебных действий – разработка опорных сигналов, составление опорного конспекта. Оценочный компонент: контроль и рефлексия. Заполнение чек-листа, выполнение заданий рефлексии – одноминутное эссе.
4.	М.В. Ломоносов 1 ч.	Мотивационный компонент: проблемный вопрос: «Можно ли назвать Михаила Васильевича Ломоносова человеком Нового времени? Почему?» Деятельностный: целеполагание и планирование. Учащиеся формулируют тему, цель и задачи урока, тем самым планируя свою деятельность на урок. Выполнение учебных действий – разработка опорных сигналов, составление опорного конспекта. Оценочный компонент: контроль и рефлексия. Заполнение чек-листа, выполнение заданий рефлексии – ладошка.

Работа с опорными конспектами строилась от репродуктивного до продуктивного уровня:

- Первый этап работы – выполнение опорного конспекта по образцу совместно с учителем.
- Второй этап работы – выполнение опорного конспекта частично самостоятельно.
- Третий этап работы – самостоятельное выполнение опорного конспекта.

Далее мы представим схему работы с опорными конспектами на уроках окружающего мира во время проведения формирующей работы:

1. Вводная часть: учащимся задается проблемный вопрос, проблемная ситуация, проблемное высказывание. По ходу заполнения конспекта, учащиеся должны ответить на этот вопрос или решить проблемную ситуацию. Так, мы создаем мотивацию на изучение материала.

2. Основная часть. Заполнение опорного конспекта. На данном этапе включаем целеполагание (ставим цель на урок), планирование (фиксируем план работы). Также на уроке включаем различные формы работы: фронтальная, групповая, индивидуальная. Выполнение конспекта может быть представлено в различных вариациях: конспект по образцу, пересказ по готовому конспекту, творческий конспект.

3. Заключительная часть. Проводим формирующее оценивание, также различные виды рефлексий. Варианты, которые можно будет использовать в заключительной части.

По результатам проведения формирующей работы был создан сборник опорных конспектов, создано методическое пособие для учителей начальных классов, которое включает в себя 15 шаблонов опорных конспектов с методическими рекомендациями, с проблемными и дополнительными вопросами, чек-листами и различными видами формирующего оценивания. Также пособие включает в себя приложения с иллюстративным материалом.

Третья практическая задача – проведение контрольной диагностики, целью которой является выявления динамики изменений уровня сформированности учебной самостоятельности.

При проведении повторных диагностик было выявлено, что уровень сформированности учебной самостоятельности у 4 «Д» класса вырос до среднего уровня, у экспериментального класса (4 «Ж») значимых изменений не произошло. Результаты по сформированности учебной самостоятельности на контрольном этапе представлено в таблице 4.

Таблица 4

Результаты по сформированности учебной самостоятельности на контрольном этапе

Компоненты учебной самостоятельности	Класс	Уровень сформированности учебной самостоятельности
Мотивация	4 «Д» (ЭК)	Средний
	4 «Ж» (КК)	Средний
Целеполагание	4 «Д» (ЭК)	Высокий
	4 «Ж» (КК)	Низкий
Выполнение учебных действий	4 «Д» (ЭК)	Высокий
	4 «Ж» (КК)	Средний
Контроль учебных действий	4 «Д» (ЭК)	Средний
	4 «Ж» (КК)	Средний
Рефлексия	4 «Д» (ЭК)	Высокий
	4 «Ж» (КК)	Средний

Исходя из результатов контрольного этапа, а также при анализе контрольного и экспериментального класса, можно сделать вывод о том, что использование опорных конспектов на уроках окружающего мира способствует повышению уровня сформированности учебной самостоятельности. За 10 учебных недель удалось повысить уровень сформированности учебной самостоятельности, а также привести результаты по диагностикам к более стабильным и средним показателям.

Заключение. Формирование учебной самостоятельности на сегодняшний день необходимо не только в рамках учебного предмета, но и всей жизни, ведь это важнейшее личностное качество, определяющее успешность сейчас и в будущем. Для успешности формирования самостоятельности учитель может организовать работу на уроке так,

чтобы данному явлению уделялось немало внимания. Использование различных методов обучения, позволяющих формировать самостоятельность приблизят школу, определенный класс к желаемому результату. В связи с этим, в своей работе, мы предлагаем использование опорных конспектов как средства формирования учебной самостоятельности. Опорные конспекты – обобщенные и структурированные теоретические сведения по тому или иному изучаемому материалу. При помощи опорных конспектов учащиеся смогут не только самостоятельно представлять материал в сжатой форме, но и намного качественнее и быстрее подготовиться к теме урока. При такой организации урока у детей появляется все больше мотивации и желания изучить материал и представить его в виде красочной схемы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бабанский, Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский. – Москва : Просвещение, 1983. – 197 с. – Текст : непосредственный.
2. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – Москва : Смысл, 2005. – 1136 с. – Текст : непосредственный.
3. Зайцев, С.В. Проблемы развития учебной самостоятельности младших школьников / С.В. Зайцев. – Текст : электронный // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24. – № 2. – С. 50-58. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37531993&>.
4. Кокарева, З.А. Контроль за формированием у младших школьников умения принимать и удерживать учебную задачу / З.А. Кокарева. – Текст электронный // Начальное образование. – 2014. – № 3 (56). – С. 21-23. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21883904>.
5. Косикова, С.В. О сущности учебной самостоятельности школьников и уровнях ее развития / С.В. Косикова. – Текст электронный // Проблемы современного образования. – 2018. – № 4. – С.143-148. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-suschnosti-uchebnoy-samostoyatel'nosti-shkolnikov-i-urovnyah-ee-razvitiya/viewer>.
6. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения / А.Н. Леонтьев. – Москва : Воля, 1983. – 652 с. – Текст : непосредственный.
7. Липкина, А.И. Методика А.И. Липкиной «Три оценки» / А.И. Липкина. – Текст электронный // Педагогика и психология, теория и методика обучения. – 2019. – № 1. – С. 2-3. – URL: <https://studfile.net/preview/16485747/>.
8. Лусканова, Н.Г. Анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой / Н.Г. Лусканова. – Текст электронный // Педагогика и психология. – 2018. – № 3. – С. 5-7. – URL: https://sh-svetlinskayasosh2r56.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/32/315/Anketa_Otsenka_urovnya_shkol_noy_motivatsii_N.G.Luskanovoy.pdf.
9. Попова, Д.В. Особенности формирования учебной самостоятельности младших школьников / Д.В. Попова, Б.В. Сергеева. – Текст электронный // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 6-1. – С. 114-122. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30076664>.
10. Рыдзе, О.А. Учебная самостоятельность младшего школьника: пути развития / О.А. Рыдзе. – Текст электронный // Начальная школа. – 2017. – № 9. – С. 45-51. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32426679>.
11. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь русского языка: 90 000 слов и фразеологических выражений / Д.Н. Ушаков. – Москва : Дом Славянской книги, 2008. – 959 с. – Текст : непосредственный.
12. Цукерман, Г.А. Развитие учебной самостоятельности / Г.А. Цукерман, А.Л. Венгер. – 2-е изд. – Москва : Авторский клуб, 2015. – 430 с. – Текст : непосредственный.
13. Шаталов, В.Ф. Куда и как исчезли тройки: передовой педагогический опыт / В.Ф. Шаталов. – Москва : Педагогика, 1979. – 136 с. – Текст : непосредственный.
14. Шаталов, В.Ф. Педагогическая проза: из опыта работы школ Донецка / В.Ф. Шаталов. – Москва : Педагогика, 1980. – 96 с. – Текст : непосредственный.
15. Эльконин, Д.Б. Методика «Графический диктант» Д.Б.Эльконина / Д.Б. Эльконин. – Текст электронный // Психологическая наука и образование. – 2021. – № 1. – С. 13-15. – URL: <http://mdourossianka.ru/wp-content/uploads/2020/01/Методика-Эльконина.pdf>.

REFERENCES

1. Babanskij Ju.K. Pedagogika [Pedagogy]. Moscow: Prosveshhenie, 1983. 197 p.
2. Vygotskij L.S. Psihologija razvitija cheloveka [Psychology of human development]. Moscow: Smysl, 2005. 1136 p.
3. Zajcev S.V. Problemy razvitija uchebnoj samostojatel'nosti mladshih shkol'nikov [Problems of the development of educational independence of younger schoolchildren]. Psihologicheskaja nauka i obrazovanie [Psychological science and education], 2019, vol. 24, no. 2, pp. 50-58. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37531993&>.
4. Kokareva Z.A. Kontrol' za formirovaniem u mladshih shkol'nikov umenija primat' i uderzhivat' uchebnuju zadachu [Control over the formation of the ability of younger schoolchildren to accept and retain an educational task]. Nachal'noe obrazovanie [Primary education], 2014, no. 3 (56), pp. 21-23. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21883904>.
5. Kosikova S.V. O sushhnosti uchebnoj samostojatel'nosti shkol'nikov i urovnjah ee razvitija [On the essence of the educational independence of schoolchildren and the levels of its development]. Problemy sovremennogo obrazovanija [Problems of modern education], 2018, no. 4, pp. 143-148. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-suschnosti-uchebnoy-samostoyatel'nosti-shkolnikov-i-urovnyah-ee-razvitiya/viewer>.
6. Leont'ev A.N. Izbrannye psihologicheskie proizvedenija [Selected psychological works]. Moscow: Volja, 1983. 652 pp.
7. Lipkina A.I. Metodika A.I. Lipkinoj «Tri ocenki» [The methodology of A.I. Lipkina "Three assessments"]. Pedagogika i psihologija, teorija i metodika obuchenija [Pedagogy and psychology, theory and teaching methods], 2019, no. 1, pp. 2-3. URL: <https://studfile.net/preview/16485747/>.
8. Luskanova N.G. Anketa «Ocenka urovnja shkol'noj motivacii» N.G. Luskanovoj [Questionnaire "Assessment of the level of school motivation" by N.G. Luskanova]. Pedagogika i psihologija [Pedagogy and psychology], 2018, no. 3, pp. 5-7. URL: https://sh-svetlinskayasosh2r56.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/32/315/Anketa_Otsenka_urovnya_shkol_noy_motivatsii_N.G.Luskanovoy.pdf.
9. Popova D.V., Sergeeva B.V. Osobennosti formirovanija uchebnoj samostojatel'nosti mladshih shkol'nikov [Features of the formation of educational independence of younger schoolchildren]. Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki [Scientific review. Pedagogical sciences], 2017, no. 6-1, pp. 114-122. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30076664>.

10. Rydze O.A. Uchebnaja samostojatel'nost' mladshogo shkol'nika: puti razvitija [*Educational independence of a younger student: ways of development*]. Nachal'naja shkola [*Primary school*], 2017, no. 9, pp. 45-51. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32426679>.
11. Ushakov D.N. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo jazyka: 90 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij [*A large explanatory dictionary of the Russian language: 90,000 words and phraseological expressions*]. Moscow: Dom Slavjanskoj knigi, 2008. 959 p.
12. Cukerman G.A., Venger A.L. Razvitie uchebnoj samostojatel'nosti [*The development of educational independence*]. Moscow: Avtorskij klub, 2015. 430 p.
13. Shatalov V.F. Kuda i kak ischezli trojki: peredovoj pedagogicheskij opyt [*Where and how the troika disappeared: advanced pedagogical experience*]. Moscow: Pedagogika, 1979. 136 pp.
14. Shatalov V.F. Pedagogicheskaja proza: iz opyta raboty shkol Donecka [*Pedagogical prose: from the experience of Donetsk schools*]. Moscow: Pedagogika, 1980. 96 p.
15. Jel'konin D.B. Metodika «Graficheskij diktant» D.B.Jel'konina [*The technique of "Graphic dictation" by D.B.Elkonin*]. Psihologicheskaja nauka i obrazovanie [*Psychological science and education*], 2021, no. 1, pp. 13-15. URL: <http://mdou-rossianka.ru/wp-content/uploads/2020/01/Metodika-Jel'konina.pdf>.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

П.А. Кавка, студент, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: stud0000212696@utmn.ru.

Л.В. Парунина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: l.v.parinina@utmn.ru.

INFORMATION ABOUT AUTHORS:

P.A. Kavka, Undergraduate Student, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: stud0000212696@utmn.ru.

L.V. Parunina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: l.v.parinina@utmn.ru.

УДК 373.3.016:811

DOI: 10.52772/25420291_2024_2_50

**Любовь Анатольевна Милованова,
Екатерина Евгеньевна Зенкова**
г. Шадринск

Обогащение словарного запаса младших школьников на уроках русского языка посредством агнонимов

В статье рассматриваются некоторые теоретические и практические аспекты применения агнонимов в процессе обучения в начальной школе для обогащения словарного запаса младших школьников. Авторами даётся определение агнонимов, их классификация и особенности изучения в контексте проведения словарной работы. Проведенный анализ опыта учителей начальных классов по работе с агнонимическими категориями позволил сделать ряд выводов, которые учтены при разработке упражнений. В статье раскрываются элементы системы словарных упражнений Н.В. Пудовкиной, направленной на поэтапное закрепление новых слов в словаре обучающихся, а также даётся характеристика структурных компонентов и их содержания, описываются примеры заданий из разделов сборника упражнений «Агнонимы» для 4-го класса, являющегося авторской разработкой, предназначенной для помощи педагогам в подборе заданий при словарной работе с агнонимами на уроках русского языка и факультативных занятиях.

Ключевые слова: словарный запас, младшие школьники, агнонимы, словарная работа, сборник упражнений.

**Lyubov Anatolyevna Milovanova,
Ekaterina Evgenievna Zenkova**
Shadrinsk

Enriching the vocabulary of junior students in Russian lessons through agnonyms

The article discusses some theoretical and practical aspects of using agnonyms in the learning process in primary school to enrich the junior students' vocabulary. The authors define agnonyms, classify them and study features in the context of dictionary work. The analysis of primary school teachers experience in working with agnonymic categories allowed us to draw a number of conclusions that are taken into account when developing exercises. The article reveals the elements of N.V. Pudovkina vocabulary exercises system, aimed at gradually consolidating new words in students' vocabulary and also gives a description of the structural components and their content, describes examples of tasks from the sections of the collection of exercises "Agnonyms" for the 4th grade which is an authors' development to help teachers in vocabulary work with agnonyms in Russian language lessons and electives classes.

Keywords: vocabulary, junior students, agnonyms, vocabulary work, collection of exercises.

Введение. Согласно предметным результатам по русскому языку, указанным во ФГОС НОО, обучающиеся должны иметь первоначальное представление о системе русского языка, в том числе о его лексическом строе, а также обладать определенными умениями в построении правильной устной и письменной речи и осознавать ее важность как показателя общей культуры человека. Однако в настоящее время стремительное сокращение круга чтения у значительной части молодежи, большая популярность массовой, в том числе экранной, культуры и вытеснение книжной, активный приток в русскую речь иностранных слов и широко распространяющаяся среди младших поколений мода на их употребление, активизация жаргонной лексики, а также общее снижение уровня культуры в обществе приводят к качественным и количественным изменениям в словарном запасе языковой личности, его обеднению, малому разнообразию содержащихся в нем лексических единиц.

Устная и письменная речь является важнейшим инструментом общения людей, ее богатство и выразительность – показатель высокого культурного развития и образованности как отдельного носителя языка, так и всего общества в целом. *Актуальность* данной работы состоит в рассмотрении такого средства, способствующего более эффективному пополнению детского словаря в начальных классах, как слова-агнони́мы.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его материалы могут быть использованы в практике педагогов дополнительного и начального общего образования для обогащения словарного запаса младших школьников.

Цель статьи состоит в рассмотрении некоторых теоретических и практических аспектов использования агнони́мов в качестве средства обогащения словарного запаса обучающихся начальных классов.

Обзор литературы. Большой теоретический и практический вклад в изучение проблемы обогащения словарного запаса внесли ученые-психологи, педагоги: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, К.Д. Ушинский и др. Особенности и методику расширения словаря обучающихся начальных классов рассматривали в своих учебных пособиях такие составители-методисты, как М.Т. Баранов, Т.И. Зиновьева, С.В. Плотникова, М.Р. Львов и др. Основоположниками изучения агнони́мии являются советские лингвисты и педагоги В.В. Морковкин и В.А. Морковкина, сущность данного явления рассматривали Ю.Д. Апресян, Е.М. Липнина и др.

Словарный запас, его богатство или скудность является одним из важнейших показателей умственного и речевого развития ребенка, определяющих сформированность у него культуры речи и коммуникативных компетенций, необходимых для взаимодействия со взрослыми и сверстниками, а также способствующих успешному освоению учебного материала.

В психологии и методической науке преподавания языка как родного, так и иностранного, словарный запас подразделяется на активный и пассивный. В основе такой классификации лежит принцип частоты употребления той или иной группы слов в повседневной речи. Активный словарь – это слова, которые человек не просто знает и понимает, но и часто использует их в своей речи. В состав активного словаря входит общеупотребительная лексика. Пассивный словарь – это слова, которые человек знает и понимает, но сам не применяет в речи, либо применяет крайне редко при особых обстоятельствах, необходимости. В состав пассивного словаря включаются специальные термины, историзмы, архаизмы, диалектизмы и др., то есть слова, которые уже вышли из употребления или все еще используются в определенных профессиональных и научных сферах. Состав пассивного словаря человека (количество слов, значение которых ему известно) больше состава активного (количества слов, которые он активно использует в речи).

Такое же разделение присуще и словарному запасу детей младшего школьного возраста, но, вместе с тем, он имеет и свои отличительные особенности, а именно относительно небольшой объем и скудное разнообразие употребляемых частей речи.

По данным М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной, к 6-ти годам объем словаря у детей может достигать 3,5 тысяч слов [2, С. 94]. Но в среднем к моменту поступления в школу общий объем словарного запаса ребенка в возрасте 7 лет составляет от 2,5-3 тысяч слов до 7-8 тысяч, а к концу 4 класса возрастает до 10-11 тысяч и более. Таким образом, можно сделать вывод, что в процессе обучения в начальных классах учащийся в среднем усваивает 5-7 новых слов в день. Более половины новых слов, усваиваемых ребенком, приходится на уроки русского языка и литературного чтения [9, С. 295].

Состав общего словарного запаса младших школьников представлен всеми грамматическими категориями слов, но их количественное соотношение крайне неравномерно и имеет свои специфические особенности: основу словарного запаса составляют существительные и глаголы, причем обе эти категории занимают ведущее место в речи, то есть речь детей 7-8 лет предметна и глагольна [5, С.54], прилагательные же и другие части речи занимают малую часть лексикона и начинают активно запоминаться и использоваться уже в процессе школьного обучения.

С начала обучения в школе до конца 4-го класса объем известных ребенку и употребляемых им в речи слов может возрасти в среднем в 3-4 раза. Такой скачок объясняется воздействием на детский словарь, помимо прочих источников, непрерывной словарной работы, направленной на закрепление в сознании обучающихся новых слов и понятий посредством введения их в активный словарь и уточнения их значений при помощи различных категорий и лексических групп слов (синонимические

ряды, антонимические пары, тематические группы слов и др.).

Одним из способов увеличения словарного запаса учащихся начальной школы, как активного, так и пассивного, является работа над сокращением количества встречающихся им в чужой речи или в тексте агнонимических единиц и выражений посредством ознакомления с их значением либо его конкретизацией.

Исследовательская часть. Понятие «агноним» вошло в научную терминологию в конце XX-го века и впервые было представлено в книге «Русские агнонимы (слова, которые мы не знаем)» под авторством В.В. Морковкина и А.В. Морковкиной для обозначения слов, неизвестных или плохо известных части носителей языка в определенный исторический период. Агнонимы также определялись как часть словарного запаса отдельного человека, содержащая слова, которые ему не понятны. Авторы предлагали относить к агнонимам то слово, при столкновении с которым носитель языка относил его к одной из следующих групп:

- 1) не представляю, что значит слово;
- 2) имею представление только о том, что значение слова относится к очень широкой сфере;
- 3) знаю, что слово обозначает что-то, относящееся к определенному классу предметов, но не знаю, чем его значение отличается от других;
- 4) знаю, что слово обозначает определенный предмет, но не знаю его отличительных особенностей, условий и способов его применения и функционирования;
- 5) знаю значение слова, но не представляю, как выглядит называемый предмет;

б) знаю слово в связи с определенными жизненными обстоятельствами, но думаю, что многие люди его не знают или знают недостаточно хорошо [11, С. 106].

Слова первой группы называются полными агнонимами, то есть их значение вообще не известно говорящему. Слова второй и последующих групп называются частичными агнонимами, то есть их значение в той или иной степени понятно говорящему.

В системном аспекте понятие агнонимии тесно связано с пассивным словарным запасом человека, так как в него входят те пласты лексики, единицы которых отличаются малой частотой или узкой сферой употребления. Исходя из того, что словарь человека строго индивидуален, то отсюда вытекает и индивидуальность набора агнонимичных слов для каждого конкретного носителя языка. Чем лучше развит словарь индивида в качественном и количественном отношении, тем меньше слов будут являться для него агнонимами [1, С. 248].

Несмотря на то, что явление агнонимии носит преимущественно индивидуальный характер, существует возможность выделения определенных общих лексических категорий, в составе которых чаще всего встречаются слова, выступающие в качестве агнонимов для многих носителей языка. К ним относятся историзмы, архаизмы, экзотизмы, входящие в язык неологизмы, различного рода термины и профессионализмы, диалектизмы, а также паронимы и жаргонизмы, отмеченные на рисунке 1 [4, С. 39].



Рис. 1. Категории слов-агнонимов

Единицы устаревшей лексики, как правило, наиболее часто становятся причиной возникновения агнонимической ситуации, то есть ситуации, в которой человек не просто не знает значения слова, но и не может определить его примерный смысл по контексту, ввиду отсутствия в нем указания на назначение и функции называемого предмета или понятия.

Устаревшие слова подразделяются на архаизмы и историзмы. В основе такого разделения лежит отсутствие либо существование обозначаемых предметов и явлений в современной действительности.

Историзмы представляют собой обозначения полностью исчезнувших реалий. Это слова, со временем ушедшие в прошлое вместе с утраченными наименованиями денег (*алтын, полушка*), средств передвижений (*дилижанс, линейка*), одежды (*сюртук, кафтан*), сословий, должностей (*кулак, курсистка*) и другого. Они не имеют синонимов в русском языке, так как данные понятия больше не существуют [6].

Архаизмы, в свою очередь, являются устаревшими названиями имеющихся в действительности предметов и явлений. Такие слова вышли из употребления, они были вытеснены из активного словаря более употребительными синонимами [18, С. 56-58].

Экзотизмы представляют собой заимствованные наименования предметов и явлений, характеризующих культуру и жизнь народа или страны, откуда они пришли в русский язык. Это могут быть названия предметов быта, одежды, музыкальных инструментов, видов борьбы и т. п. Например, с китайским языком связаны слова: *сяо, гуцинь, ханьфу*, с японским – *бонсай, карате, кимоно*, с американским – *ковбой, гангстер, конгресс*, с индийским – *йога, карма* [16, С. 163].

Неологизмы, постепенно входящие в состав языка, также могут являться агнонимами для большого пласта общества вследствие их новизны и нередко иноязычного происхождения (*дресс-код, оргнайзер, габарит*). Неологизмы – это названия новых предметов, процессов и явлений, ранее не существовавших в обществе, в конкретном языке [13, С. 214].

Единицы терминологической лексики называют специальные понятия, связанные с наукой, техникой, спортом и т. д. Они имеют строгое научное определение – дефиницию. Термины являются частью интернациональной лексики, служат показателем прогрессивного развития человечества, понимание их значений необходимо для научного общения, обучения, в том числе и в школе, где вместе с первоначальными знаниями о науках учащиеся узнают и необходимые для их успешного освоения термины: лингвистические, географические, математические и другие.

Не менее часто источником возникновения агнонимических ситуаций наряду с терминами становятся слова другой категории специальной лексики – профессионализмы, представляющие собой слова и выражения, встречающиеся в речи представителей определенной профессии. Такие понятия,

как правило, эмоционально окрашены и имеют стилистически нейтральный термин-синоним. Например, руль в речи водителей – *баранка*, свободный урок в речи учителей – *окно* и т. д.

Причиной затруднения в понимании значения слова являются диалектизмы, то есть слова, характерные для диалектных говоров людей, проживающих в определенном регионе, и в связи с этим имеющие свои особенности строения, произношения в сравнении с общепринятыми нормами, либо не имеющие эквивалентов в литературном языке [3].

Отдельными категориями, внутри которых встречаются агнонимические для учащихся слова, являются также жаргонизмы и паронимы. Жаргонизмы – это слова и выражения ограниченного употребления, используемые в речи представителями различных социальных и возрастных групп. Как следует из определения, такая лексика возникает в различных группах людей, объединенных каким-либо общим интересом, профессией и т. д. Особо выделяется общебытовой жаргон, то есть слова, используемые в молодежной среде, имеющие яркую экспрессивную окраску: *хавать – есть, накрыться – срыв планов, топталовка – главная улица* и многое другое [14, С. 67].

Паронимы – это слова, схожие по звучанию, но различающиеся своим лексическим значением [10, С.20]. Паронимы, в связи с их фонетической схожестью, могут стать причиной неверного восприятия информации, содержащейся в речи собеседника либо в тексте. При столкновении с непонятным словом обучающие могут попытаться переложить на него значение уже известного, похожего по произношению, что приведет к искажению смысла сообщения. Поэтому важно разграничивать пары таких слов по их лексическому значению, пополняя детский словарь новой единицей и уточняя толкование знакомого слова.

Со всеми данными категориями младшие школьники встречаются в произведениях, изучаемых в рамках школьной программы и вне ее, в учебных книгах, энциклопедиях, научно-популярной и другой литературе, в живом общении, в речи телеведущих, любимых актеров и героев кино- и мультфильмов. Непонимание значений слов собеседника, неверное употребление этих слов в собственной речи ведет к непониманию смысла сообщения, неверному толкованию его содержания.

Для профилактики и сведения к минимуму возможности возникновения коммуникативных неудач работа по обогащению словаря ведется в двух направлениях: в плане порождения речи и в плане восприятия речи [17, С. 55]. В составе данных направлений слова-агнонимы имеют большой образовательный потенциал, выраженный широким спектром и разнообразием приемов качественного и количественного совершенствования детского словарного запаса. Кроме того, усвоение младшими школьниками ряда непонятных (агнонимических) для них слов имеет также пропедевтическое

значение и на последующих ступенях обучения будет способствовать успешному усвоению образовательной программы, восприятию более сложных текстов и художественных произведений, развитию культуры их речи.

Упражнения, направленные на обогащение словаря посредством агнонимов, для достижения наибольшей эффективности должны применяться комплексно, иметь в своей основе приемы трех основных методов словарной работы: наглядного, предполагающего использование в образовательном процессе различных видов наглядности, семантического, включающего подбор синонимов и антонимов к слову, распределение слов на группы по определенному критерию, приемы логического определения и развернутого описания новых слов, и контекстуального, заключающего в себе приемы составления словосочетаний и предложений с изучаемым словом [14, С. 31-33].

Данные методы и составляющие их приемы нашли свое отражение в системе упражнений с агнонимами Н.В. Пудовкиной, которая предложила использовать структуру из пяти типов заданий. Пропедевтические упражнения служат для первичного знакомства со словом, его лексическим значением, звучанием и написанием, подготавливают учащихся к дальнейшему изучению его связей с другими словами. Иллюстративные упражнения необходимы для рассмотрения образцов употребления слова в различных контекстах, его места в словосочетании и предложении, возможных значений и закрепления орфоэпических и орфографических особенностей. В результате основных упражнений слово предстает в единстве лексических и грамматических значений, дети усваивают соответствующие ему синонимы и антонимы, а также, по возможности, видовые и родовые понятия. Повторительно-обобщающие упражнения обеспечивают закрепление слова и его возможных значений в пассивном словаре детей. Цель творческих упражнений состоит в активизации изученных слов в собственной речи учащихся посредством устных и письменных творческих заданий [15, С. 21-23]. Каждый тип ставит своей целью закрепить умения и навыки обучающихся, полученные на предыдущем этапе, и привнести в них нечто новое.

Такая организация словарной работы будет способствовать прочному закреплению новых для ребенка слов в пассивном словаре, а затем и введению отдельных лексических групп в активный словарь.

Однако, несмотря на образовательную ценность агнонимов в плане возможностей обогащения словарного запаса младших школьников, анализ педагогического опыта среди учителей начальных классов (Вилкова А.В. [4], Т.Н. Корниенко [6], О.И. Кузнецова [7, С. 75-76], Норкина Е.И. [12] и др.) показал, что при изучении слов-агнонимов основной приоритет по времени и разнообразию отдается устаревшей лексике и паронимам, а остальные категории затрагиваются лишь отдельными учителями и отличаются крайне скудной вариатив-

ностью упражнений, либо не затрагиваются вообще, как например, экзотизмы и профессионализмы, рассматриваемые уже на более поздних этапах обучения. Кроме того, было выявлено, что применяемые на практике комплексы и сборники упражнений направлены на изучение историзмов и архаизмов и не включают в свой состав слов других лексических категорий.

Исходя из этого, нами была рассмотрена возможность создания нескольких комплексов упражнений словарной работы с основными лексическими категориями агнонимов, которые педагоги включают в материалы уроков и дополнительных занятий, и объединения этих комплексов в единый сборник, так как, с нашей точки зрения, наиболее практичная и удобная для использования в процессе обучения форма воплощения идеи активного развития детского словаря посредством уменьшения количества агнонимичных для них слов.

В рамках данного исследования было принято решение разработать сборник упражнений «Агнонимы», предназначенный для 4-го года начальной ступени образования, объединяющий пять основных категорий, с которыми работают учителя в процессе обогащения словарного запаса обучающихся начальной школы, и призванный помочь педагогам с подбором заданий при проведении словарной работы. Такой выбор класса опирается на широту доступных для применения методов и приемов и более высокий уровень сформированности основных УУД. Кроме того, в основе выбора класса лежат результаты анализа содержания рабочих программ по русскому языку с 1-го по 4-й классы, а именно:

- первые активные шаги учащихся в работе с толковыми и другими словарями, в том числе умение находить слово в словаре, определять его значение, подбирать синонимы и антонимы, классифицировать слова на тематические группы, начинаются со 2-го класса;

- в 3-ем классе закрепляется умение находить в тексте незнакомые слова и определять их значения с помощью толкового словаря, а также умение работать с различными видами словарей (орфографическим, синонимов, антонимов, омонимов, фразеологизмов), развиваются навыки построения словосочетаний и предложений, умение выделять словосочетания в составе предложения. В составе раздела «Имя существительное» учащимся дается первоначальное представление об устаревших словах в русском языке и способах определения их значений;

- в разделе «Слово в языке и речи» учащиеся продолжают знакомиться с устаревшими словами, а также рассматривают новые слова (неологизмы) в русском языке, углубляют свои знания о словарях и учатся составлять свои собственные словарики.

Структура сборника содержит титульный лист с названием сборника, содержание, введение, 5 разделов с упражнениями, список использован-

ной литературы. В содержании указывается перечень структурных элементов сборника с указанием соответствующих страниц, за исключением титульного листа. Во введении описывается актуальность представленного материала, более подробно раскрывается содержание сборника и его назначение. Основная часть состоит из пяти разделов: «Устаревшая лексика», «Паронимы», «Диалектизмы», «Неологизмы», «Жаргонизмы», каждый из которых включает 12 упражнений, построенных по системе Н.В. Пудовкиной: 3 пропедевтических, 3 иллюстрационных, 3 основных, 2 повторительно-обобщающих и 1 творческое [15, С. 21-23]. Данная система была выбрана, в частности, благодаря тому, что она во многом опирается на этапы работы над словом. Каждый тип упражнений направлен на решение конкретных задач, от поиска нового слова и знакомства с его лексическим значением до закрепления этого значения в словаре и свободного его понимания. Для наглядности и полноты охвата структуры основной части сборника нами было выбрано и представлено по одному типу заданий из каждого раздела.

Пропедевтические упражнения, представленные в разделе «Устаревшая лексика», предполагают первичное ознакомление со значением слова, ориентируют учащихся на дальнейшую активную работу с толковыми словарями, в рамках темы создают первоначальное представление у обучающихся о разнице между историзмами и архаизмами.

Рассмотрим первое упражнение: «1. Выпишите из приведенного отрывка стихотворения А. Маркова устаревшие слова, в скобках укажите их значения. Какие слова вызвали у вас затруднения? Где можно найти значения неизвестных слов? Как вы думаете, это историзмы или архаизмы? Почему?»

Вернитесь, милые ланиты,
Не заменяют щеки вас!
И око, что на мир открыто,
Не то же самое, что глаз!
Вернитесь, светлые денницы,
Пред вами я склоню главу!
Весь список, что не мог вместиться
В мои стихи, вернись!.. Зову.»

Учащимся предлагается найти и выписать из текста стихотворения А. Маркова устаревшие слова и указать их значения, многие из которых можно определить, опираясь на текст произведения, и в то же время у детей могут возникнуть трудности со словом «денница», значение которого не понятно по контексту. На решение этой проблемы направлен следующий после основного задания вопрос, направляющий мысли обучающихся к толковому словарю. Вопрос о принадлежности выписанных слов к историзмам или архаизмам предполагает размышление об их отличиях с опорой на теоретический материал.

Второе упражнение направлено на рассмотрение устаревших названий частей лица и тела человека, указание на их словообразовательную и семантическую связь с другими более современными

словами посредством подбора однокоренных слов и выделения корней, а также указания современных синонимов: «2. Выпишите в столбик слова: *очи, перст, уста, чело*. Что они означают? К каждому слову подберите однокоренное слово и современный синоним. Выделите корни.»

Третье пропедевтическое упражнение: «3. Прочитайте пословицы. Как вы понимаете их смысл? Выпишите устаревшие слова, с помощью толкового словаря определите их значение. Укажите, какие слова являются историзмами, какие – архаизмами. Почему? Какие еще пословицы и поговорки с устаревшими словами вы знаете?»

Кто ленив с сохой, тому и год плохой.

Служба трудна, да мощна не скудна.

К кафтану совести не пришьешь.»

Оно предполагает работу с пословицами, поиск в них устаревших слов и обращение к толковому словарю для определения их значений. Учащимся необходимо указать категориальную принадлежность каждого слова и объяснить свое решение. В дополнение им предлагается подумать, какие еще пословицы и поговорки с устаревшими словами они знают.

Пропедевтические упражнения предполагают обязательную опору на словари и теоретический материал касаясь рассматриваемой категории слов, предназначены для фронтальной либо групповой работы в классе и, благодаря их общей простоте, первично ознакомительной направленности и немного возрастающей сложности от первого задания к третьему, могут быть применены в работе с обучающимися с различным уровнем познавательной активности.

Иллюстративные упражнения, представленные в разделе «Паронимы», ставят своей задачей рассмотрение не только значения нового слова, но и его места в словосочетании и предложении, в рамках темы направлены на сознательное разграничение лексических значений паронимичных слов.

В первом иллюстративном упражнении учащимся необходимо указать на различия в значениях приведенных паронимов и составить словосочетания со словами из пары, чтобы подкрепить эти различия наглядными примерами. Задание напоминает с помощью вопроса о необходимости обратиться к толковому словарю при возникновении затруднений: «4. Чем отличаются значения слов *одеть и надеть, больной и болезненный, дождевой и дождливый, враждебный и вражеский*? Где можно узнать значения непонятных слов? Составьте и запишите словосочетания с каждым словом из пары.»

Второе упражнение во многом схоже с первым, но вместо словосочетаний нужно составить предложения, что предполагает большую свободу в выборе грамматических форм: «5. Объясните разницу между парами слов *удачливый – удачный, искусный – искусственный, каменистый – каменный, продуктивный – продуктовый*. При необходи-

мости обратитесь к толковому словарю. Составьте и запишите предложения с каждым словом из пары.»

Третье упражнение в этом разделе, как и в предыдущем и во всех последующих, объединяет в себе два предыдущих, содержит меньше пар слов, но является более объемным, что позволяет оценить понимание учащимися значений слов и их связей в словосочетании и предложении: «6. С помощью толкового словаря определите значение следующих слов: *эффективный* и *эффектный*, *длинный* и *длительный*, *предоставить* и *представить*. С каждым словом составьте и запишите по два словосочетания и одно предложение.»

Иллюстративные упражнения, как и предыдущие, предполагают опору на словари и предназначены либо для фронтальной работы с классом, либо для индивидуальной работы учащихся. Упражнения 4 и 5 в каждом разделе могут быть включены в классную работу с обучающимися с низким и средним уровнем познавательной активности, упражнение 6 больше рассматривается как задание для детей с высоким уровнем познавательной активности и быстрым темпом выполнения учебных задач, так как оно имеет больший объем, но оно может быть применено и на факультативных занятиях. Данные упражнения также являются вариантом домашнего задания.

Основные упражнения, представленные в разделе «Диалектизмы», делают упор на прочном закреплении в словарном запасе лексических значений слов и сопутствующих им понятий, в рамках темы способствуют свободному пониманию текста, включающего диалектную лексику, и развитию умения подбирать подходящие синонимы, разбивать слова на группы по обозначенному критерию.

Первое из основных упражнений в этом разделе помимо обязательной работы со значениями слов и толковым словарем ставит перед обучающимися цель разделить данные диалектизмы на тематические группы по отношению к одному из трех общих родовых понятий, причем одно слово в приведенном ряду является лишним. Учащимся необходимо найти это слово посредством распределения остальных и составить с ним предложение: «7. Прочитайте слова и определите их значение. При возникновении затруднений обратитесь к толковому словарю. Выпишите в первый столбик слова, обозначающие названия животных, во второй – названия орудий труда и предметов быта, в третий – названия предметов одежды. Все ли слова вам удалось распределить? Составьте и запишите предложение с оставшимся словом.»

Векша, голицы, понева, туес, козюля, буерак, рушник, кочет, махотка, пимы.»

Следующее упражнение основано на игре «Переводчики» и представляет собой короткий текст из трех предложений, в состав которых входят диалектные слова. После определения значений диалектизмов учащимся предлагается переписать

текст, заменяя их на общеупотребительные синонимы: «8. Прочитайте предложения. Найдите диалектные слова и определите их значение. Спишите предложения, заменяя диалектные слова на общеупотребительные синонимы.»

Деревенские жители встретили утро с криком кочета. Маленький мальчик выбежал из хаты к матери. Она намеднись гутарила, что буерак созрел.»

Третье основное упражнение сочетает в себе определение значений слов, подбор к ним общеупотребительных синонимов, а также новый вид работы с предложениями, где подходящий диалектизм нужно вставить по смыслу: «9. Прочитайте слова и определите их значение: *баской*, *долгой*, *баять*, *гай*, *качка*, *кочет*. Запишите пары «диалектизм – общеупотребительный синоним». Подумайте, какие диалектизмы пропущены в данных предложениях. Спишите, вставляя пропущенное слово.»

Много знай, да мало

Уж волк умылся, а ... спел.»

Данное упражнение является переходным этапом к следующему типу – повторительно-обобщающему.

Основные упражнения включают в свой состав малое количество новых слов в дополнение к уже встречавшимся ранее, поэтому обращение к словарю при их выполнении является не менее нужным и важным. Эти упражнения разработаны в основном для применения на урочных занятиях и в зависимости от содержания конкретного задания могут быть использованы как для совместной с педагогом фронтальной работы в классе, так и для групповой или индивидуальной работы обучающихся с разным уровнем познавательной активности: от более простых упражнений (подбор синонимов, установление соответствия) до более сложных и объемных. Могут рассматриваться как вариант домашнего задания либо контроля при условии доступности минимального справочного материала для различных категорий детей.

Повторительно-обобщающие упражнения, как следует из названия, обобщают приобретенные ранее знания и служат для повторения и окончательного закрепления приобретенных при выполнении предыдущих заданий умений и навыков. Поэтому такие упражнения включают в себя элементы всех стоящих перед ними типов, имеют несколько больший объем необходимой для их выполнения работы и, следовательно, предполагают затраты большего количества времени. В разделе «Неологизмы» данный тип представлен следующими заданиями.

В первом упражнении из предложений необходимо выписать все найденные неологизмы и прописать их значения, что необходимо для проверки их усвоения, так как с этими словами дети уже неоднократно встречались ранее. Затем, в каждом из четырех предложений нужно выбрать один неологизм и составить с ним собственное предложение: «10. Прочитайте предложения. Выпишите неологизмы и укажите их значения. Из каждого

предложения выберите по одному неологизму, составьте и запишите с каждым из них свое собственное предложение.

Клининговые компании предоставляют своим клиентам услугу под названием клининг, которую выполняют специально обученные клинеры.

Вступление в ряды волонтеров стало новым трендом среди российской молодежи.

Директор сделал выговор мерчендайзеру за пропуск дедлайна по предоставлению отчета.

Супервайзер предупредил сотрудников о необходимости соблюдения дресс-кода на рабочем месте.»

В другом упражнении затрагивается вопрос этимологии, требуется указать язык-источник приведенных слов. Данное упражнение объединяет приемы семантического и контекстуального методов словарной работы, то есть предлагает обучающимся подобрать к каждому неологизму близкое по смыслу общеупотребительное слово или сочетание слов, поясняющее его значение, а также с получившимися парами синонимов составить предложения, наглядно демонстрирующие связи между словами общеизвестными и новыми: *«11. В русском языке появляются много новых слов, например, коуч, фейк, каршеринг, лайфхак. Укажите, из какого языка они к нам пришли. К каждому неологизму подберите и запишите синонимичное слово или словосочетание, наиболее понятно отражающее его суть. С каждой парой составьте и запишите по два предложения: одно с неологизмом, второе с его синонимом.»*

Повторительно-обобщающие упражнения в связи с их большим объемом и сложностью по сравнению с предыдущими рассматриваются как задания для индивидуальной либо групповой работы с детьми с высоким уровнем познавательной активности в основном в рамках факультативных занятий. Использование в процессе выполнения словарей или других справочных материалов при затруднении не запрещается.

Творческие упражнения направлены на побуждение учащихся к активному использованию приобретенных знаний и умений, это полностью самостоятельная работа, которая может представлять собой различные исследования, написание сочинений, писем, передающих определенную историческую эпоху, создание собственных тематических словарей и т. д.

Творческим заданием в разделе «Жаргонизмы» является проведение небольшого исследования-наблюдения за речью других людей, результатом которого должен стать собственный словарь жаргонизмов: *«12. Понаблюдайте за речью окружающих: родных, друзей, одноклассников, знакомых. Какие жаргонизмы они используют в своей речи? На основе этих наблюдений составьте свой словарь жаргонных слов, включив в него 12-20 слов и их значения.»*

Для его создания детям нужно уметь на слух находить жаргонные слова в чужой речи, уметь определять их значение, знать, как пользоваться словарями и как правильно расположить слова и оформить словарную статью.

Творческие упражнения, как уже упоминалось ранее, предназначены для самостоятельного выполнения учащимися и могут быть рассмотрены в основном как домашние задания, объем которых может быть определен педагогом или обучающимися самостоятельно.

Список использованной литературы содержит перечень источников, на которые мы опирались в процессе работы над сборником, в том числе примененные для разработки упражнений и рекомендуемые для их успешного выполнения толковые словари.

Заключение. Таким образом, агнонимы как средство обогащения словарного запаса младших школьников имеют весомый образовательный потенциал за счет разнообразия входящих в их состав лексических категорий слов, возможности применения широкого спектра приемов и комплексного подхода к их изучению, а также они имеют важное пропедевтическое значение, так как уменьшение количества агнонимических единиц в словаре ребенка имеет прямое влияние на его способность воспринимать более сложные тексты и художественные произведения в будущем.

Все эти факторы в совокупности были положены в основу разработанного нами сборника упражнений «Агнонимы» для 4 класса, структурной особенностью которого является деление на 5 основных разделов, совпадающих с изучаемыми в начальной школе категориями слов, и дифференциация упражнений внутри каждого раздела в соответствии с системой, предложенной Н. В. Пудовкиной, что позволяет применять данный сборник в течение всего года обучения как на уроках русского языка, так и на факультативных занятиях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Авдонина, А.Ю. Организация словарно-семантической работы в начальной школе на основе определения словаря зон агнонимического риска / А.Ю. Авдонина. – Текст : непосредственный // Самарский научный вестник. – 2019. – № 3 (28). – С. 248-250.
2. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – Москва : Академия, 2000. – 400 с. – Текст : непосредственный.
3. Большая российская энциклопедия : сайт. – Москва, 2004-2017. – URL: <https://old.bigenc.ru/> (дата обращения: 20.02.2024). – Текст. Изображение : электронные.
4. Вилкова, А.В. Технологии выявления агнонимов в процессе изучения лексики в школе / А.В. Вилкова. – Текст : непосредственный // *Linguistica Juvenis*. – 2022. – № 24. – С. 39-45.

5. Козырев, В.А. Русский язык и культура речи. Современная языковая ситуация : учебник и практикум для вузов / В.А. Козырев, В.Д. Черняк. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2023. – 167 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/513010> (дата обращения: 05.01.2024). – Режим доступа: по подписке ЭБС «Юрайт». – Текст : электронный.
6. Корниенко, Т.Н. Устаревшие слова / Т.Н. Корниенко. – Текст : электронный // Начальная школа : метод. журн. для учителей нач. шк. – 2004. – № 3 (508). – URL: <https://nsc.1sept.ru/article.php?ID=200400301> (дата обращения: 18.04.2024).
7. Кузнецова, О.И. Знакомство с диалектной лексикой в начальной школе / О.И. Кузнецова. – Текст : непосредственный // Образовательный альманах. – 2018. – № 11 (13). – С. 75-77.
8. Леонгардт, А.В. Устаревшая лексика в учебниках для начальной школы / А.В. Леонгардт. – Текст : электронный // Ratio et Natura. – 2020. – № 2 (2). – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46450576> (дата обращения: 18.05.2024).
9. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горещкий, О.В. Сосновская. – 3-е изд., стер. – Москва : Академия, 2007. – 464 с. – Текст : непосредственный.
10. Мачулина, М.А. Специфика изучения системных отношений в лексике на уроках русского языка в начальной школе / М.А. Мачулина, А.Т. Белялова. – Текст : непосредственный // Гуманитарный научный журнал. – 2017. – № 1. – С. 20-22.
11. Морковкин, В.В. Русские агнонимы : (слова, которые мы не знаем) / В.В. Морковкин, А.В. Морковкина ; Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова РАН. – Москва : [Б. и.], 1997. – 414 с. – Текст : непосредственный.
12. Норкина, Е.И. Особенности изучения неологизмов на уроках русского языка в начальной школе / Е.И. Норкина. – Текст : непосредственный // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2016. – № 8 (16). – С. 241-242.
13. Пасева, А.Д. Неологизмы, их типы и пути формирования в современном русском языке / А.Д. Пасева. – Текст : электронный // Таврический научный обозреватель. – 2016. – № 1. – С. 213-215. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neologizmy-ih-tipy-i-puti-formirovaniya-v-sovremennom-russkom-yazyke> (дата обращения: 08.01.2024).
14. Прудникова, А.В. Лексика в школьном курсе русского языка : пособие для учителей / А.В. Прудникова. – Москва : Просвещение, 1979. – 144 с. – Текст : непосредственный.
15. Пудовкина, Н.В. Агнонимы как средство обогащения словарного запаса младших школьников / Н.В. Пудовкина. – Текст : непосредственный // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2019. – Т. 21, № 64. – С. 20-29.
16. Современный русский литературный язык : учеб. для вузов / отв. ред. В.Г. Костомаров, В.И. Максимов. – Москва : Юрайт, 2024. – 666 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/535030> (дата обращения: 08.01.2024). – Режим доступа: по подписке ЭБС «Юрайт». – Текст : электронный.
17. Федина, С.В. Самоучитель по специальной методике объяснительного и литературного чтения : учеб.-метод. пособие для специальностей 031700 и 031800 к курсу спец. методик объяснител. и лит. чтения / С. В. Федина ; Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 88 с. – Текст : непосредственный.
18. Шанский, Н.М. Современный русский язык. Учебник для студентов пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит». В 3 ч. Ч. 1. Введение. Лексика. Фразеология. Фонетика. Графика и орфография / Н. М. Шанский, В.В. Иванов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1987. – 192 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Avdonina A.Ju. Organizacija slovarno-semantičeskoj raboty v nachal'noj shkole na osnove opredelenija slovarja zon agnomiceskogo riska [The organization of vocabulary and semantic work in primary schools based on the definition of the dictionary of agnomic risk zones]. *Samarskij naučnyj vestnik [Samara Scientific Bulletin]*, 2019, no. 3 (28), pp. 248-250.
2. Alekseeva M.M., Jashina V.I. Metodika razvitiya rechi i obuchenija rodnomu jazyku doškol'nikov: ucheb. posobie dlja studentov vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij [Methods of speech development and teaching the native language of preschoolers : studies. the manual for higher education students. and secondary school. institutions]. Moscow: Akademija, 2000. 400 p.
3. Bol'shaja rossijskaja jenciklopedija: sajt [The Great Russian Encyclopedia]. Moscow, 2004-2017. URL: <https://old.bigenc.ru/> (Accessed 20.02.2024).
4. Vilkova A.V. Tehnologii vyjavlenija agnomicov v processe izučeniya leksiki v shkole [Technologies for identifying agnonyms in the process of learning vocabulary at school]. *Linguistica Juvenis [Linguistica Juvenis]*, 2022, no. 24, pp. 39-45.
5. Kozыrev V.A., Chernjak V.D. Russkij jazyk i kul'tura rechi. Sovremennaja jazykovaja situacija: uchebnik i praktikum dlja vuzov [Russian language and speech culture. The modern language situation : textbook and workshop for universities]. Moscow: Jurajt, 2023. 167 p. URL: <https://urait.ru/bcode/513010> (Accessed 05.01.2024).
6. Kornienko, T.N. Ustarevshie slova [Obsolete words]. *Nachal'naja shkola: metod. zhurn. dlja učitelej nach. shk. [Primary school]*, 2004, no. 3 (508). URL: <https://nsc.1sept.ru/article.php?ID=200400301> (Accessed 18.04.2024).
7. Kuznecova O.I. Znakomstvo s dialektnoj leksikoj v nachal'noj shkole [Acquaintance with dialect vocabulary in elementary school]. *Obrazovatel'nyj al'manah [Educational almanac]*, 2018, no. 11 (13), pp. 75-77.
8. Leongardt A.V. Ustarevshaja leksika v učebnikah dlja nachal'noj shkoly [Outdated vocabulary in textbooks for primary schools]. *Ratio et Natura [Ratio et Natura]*, 2020, no. 2 (2). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46450576> (Accessed 18.05.2024).

9. L'vov M.R., Goreckij V.G., Sosnovskaja O.V. Metodika преподавания русского языка в началь'ных классах: учеб. пособие для студентов высш. ped. учеб. заведений [Methods of teaching Russian in primary schools]. Moscow: Akademiya, 2007. 464 p.
10. Machulina M.A., Beljalova A.T. Specifika izuchenija sistemnyh odnoshenij v leksike na urokah russkogo jazyka v nachal'noj shkole [The specifics of studying systemic relations in vocabulary at Russian language lessons in elementary school]. *Gumanitarnyj nauchnyj zhurnal [Humanitarian Scientific Journal]*, 2017, no. 1, pp. 20-22.
11. Morkovkin V.V., Morkovkina A.V. Russkie agnomy: (clova, kotorye my ne znaem) [Russian agnonyms]. Moscow, 1997. 414 p.
12. Norkina E.I. Osobennosti izuchenija neologizmov na urokah russkogo jazyka v nachal'noj shkole [Features of the study of neologisms in Russian lessons in elementary school]. *Informacija i obrazovanie: granicy kommunikacij [Information and education: the boundaries of communication]*, 2016, no. 8 (16), pp. 241-242.
13. Paseva A.D. Neologizmy, ih tipy i puti formirovaniya v sovremennom russkom jazyke [Neologisms, their types and ways of formation in the modern Russian language]. *Tavrisheskij nauchnyj obozrevatel' [Tavrishesky scientific observer]*, 2016, no. 1, pp. 213-215. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neologizmy-ih-tipy-i-puti-formirovaniya-v-sovremennom-russkom-jazyke> (Accessed 08.01.2024).
14. Prudnikova A.V. Leksika v shkol'nom kurse russkogo jazyka: posobie dlja uchitelej [Vocabulary in the school course of the Russian language]. Moscow: Prosveshhenie, 1979. 144 p.
15. Pudovkina N.V. Agnomy kak sredstvo obogashhenija slovarnogo zapasa mladshih shkol'nikov [Agnonyms as a means of enriching the vocabulary of younger schoolchildren]. *Izvestija Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. Social'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki [Izvestiya Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, humanitarian, medical and biological sciences]*, 2019, vol. 21, no. 64, pp. 20-29.
16. Kostomarov V.G. (eds.) *Sovremennyy russkij literaturnyj jazyk: ucheb. dlja vuzov [Modern Russian literary language]*. Moscow: Jurajt, 2024. 666 p. URL: <https://urait.ru/bcode/535030> (Accessed 08.01.2024).
17. Fedina S.V. Samouchitel' po special'noj metodike ob#jasnitel'nogo i literaturnogo chtenija: ucheb.-metod. posobie dlja special'nostej 031700 i 031800 k kursu spec. metodik ob#jasnitel. i lit. chtenija [A self-help guide on a special method of explanatory and literary reading]. Velikij Novgorod: NovGU im. Jaroslava Mudrogo, 2004. 88 p.
18. Shanskij N.M., Ivanov V.V. *Sovremennyy russkij jazyk. Uchebnik dlja studentov ped. in-tov po spec. «Rus. jaz. i lit». V 3 ch. Ch. 1. Vvedenie. Leksika. Frazeologija. Fonetika. Grafika i orfografija [Modern Russian language. Introduction. Vocabulary. Phraseology. Phonetics. Graphics and spelling]*. Moscow: Prosveshhenie, 1987. 192 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Л.А. Милованова, кандидат филологических наук, доцент, завкафедрой теории и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: milovanova-45@mail.ru.

Е.Е. Зенкова, студентка 4 курса по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование», ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: katefox5@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

L.A. Milovanova, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor, Department Chair, Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: milovanova-45@mail.ru.

E.E. Zenkova, 4th year Undergraduate Student, field of training "Pedagogical education", profile "Primary education", Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: katefox5@yandex.ru.

УДК 374.32

DOI: 10.52772/25420291_2024_2_59

Никита Валерьевич Сафин
г. Оренбург

Ценностные основания педагогической концепции формирования гражданской идентичности подростков в детских общественных объединениях

В статье рассматриваются вопросы разработки и реализации содержания педагогической концепции формирования гражданской идентичности подростков в детских общественных объединениях с позиции анализа ее ценностных оснований. Выявлены и охарактеризованы следующие ценностные основания авторской концепции: а) рассмотрение подростков как ценностного ресурса прогрессивного развития страны в будущем, укрепления российской государственности, обеспечения общественной безопасности, а также жизнестойкого поколения, способного противостоять рискованным условиям социума; б) приоритет ценностно-смысловой составляющей развития у подростков чувства принадлежности к культурному богатству российской цивилизации, многонациональному народу, языку, осознания значимости единства и солидарности всех и каждого в судьбе России; в) ценностно-персональный смысл группового членства в детских общественных объединениях как особого самоорганизующегося, самоуправляемого, гибкого и открытого детско-взрослого сообщества в аспекте популяризации образцов нравственности, духовности, общинного коллективизма, социальной ответственности, гражданственности, гуманизма; г) смысловой ориентир деятельности детских общественных

объединений на достижение общественного идеала молодого гражданина России будущего, отражающего обобщенный комплекс требований к личностным характеристикам и поведенческим моделям подростков с учетом следования традиционным российским духовно-нравственным ценностям и действенности для пользы своей страны.

Ключевые слова: рискогенность современного социума, кризис идентичности, подростки, гражданская идентичность, детские общественные объединения, педагогическая концепция, традиционные российские духовно-нравственные ценности, ценностные основания и нравственные императивы жизнедеятельности, гражданская позиция, патриотизм.

Nikita Valerevich Safin

Orenburg

The value bases of the pedagogical concept of the formation of adolescents' civil identity in children's public associations

The article discusses the development and implementation of the pedagogical concept of the formation of adolescents' civil identity in children's public associations from the standpoint of value bases. The following value foundations of the author's concept were identified and characterized: a) consideration of adolescents as a value resource for the progressive development of the country in the future, strengthening Russian statehood, ensuring public safety as well as a resilient generation capable of resisting the risky conditions of society; b) the priority of the value-semantic component of the development of adolescents' sense of belonging to the cultural wealth of Russian civilization, multinational people, language, awareness of the importance of the unity and solidarity of everyone and everyone in the fate of Russia; c) the valuable personal meaning of group membership in children's public associations as a special self-organizing, self-governing, flexible and open child-adult community in terms of popularizing samples of morality, spirituality, community collectivism, social responsibility, citizenship, humanism; d) the semantic orientation of the activities of children's public associations to achieve the social ideal of a young citizen of Russia of the future reflecting a generalized set of requirements for personal characteristics and behavioral models of adolescents, taking into account the observance of traditional Russian spiritual and moral values and actions for the benefit of their country.

Keywords: riskiness of modern society, identity crisis, adolescents, civic identity, children's public associations, pedagogical concept, traditional Russian spiritual and moral values, value foundations and moral imperatives of life, civic position, patriotism.

Введение. В условиях ускорения темпов изменений в современном транзитивном социуме, усиления процесса глобализации и взаимопроникновения ценностей культур, осуществления кардинальных перемен в экономике и образовании, а также нарастания напряженной политической ситуации, цивилизационного противостояния и противоборства России с использованием военной силы, именно разработка ценностных оснований педагогической концепции формирования гражданской идентичности подростков (как особой социальной группы, несущей огромные потенциальные возможности будущего) становится все более значимым феноменом современной действительности, фактором укрепления российской государственности, поддержания социального и политического равновесия гражданского общества в перспективе, базисом обеспечения общественной безопасности.

В выступлениях президента Российской Федерации В.В. Путина постоянно констатируется необходимость ценностного осмысления проблемы формирования и укрепления гражданской идентичности молодых граждан огромной многонациональной России в основе которой лежит единение народа, степень взаимного сотрудничества и сплоченности, привитие подрастающему поколению традиционных российских духовно-нравственных ценностей и их осознанная трансляция в разнообразные сферы социальной практики. В подписанном президентом Указе от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», Указе от 9 но-

ября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Стратегии государственной национальной политики до 2025 г., Концепции воспитания гражданина России в системе образования (Институт воспитания Российской академии образования, 2021 г.) определяется значимость создания условий и ценностно-смыслового пространства для развития у молодых людей чувства причастности к историко-культурной общности российского народа и судьбе России, приверженности нравственным ценностным ориентирам, лежащим в основе общероссийской гражданской идентичности, воспитания ответственных взрослеющих субъектов на основе осознанного принятия и соблюдения ими гражданских прав и обязанностей.

Основным социальным институтом исполнения государственной миссии реализации ценностных оснований педагогической концепции формирования гражданской идентичности подростков являются детские общественные объединения как важнейшие стимуляторы реального проявления патриотизма и активной гражданской позиции молодых людей, мотиваторы мобильного выдвижения ими социальных идей и инициатив для преодоления негативных вызовов времени и совершенствования разнообразных областей социальной действительности при разумном сочетании личных и общественных интересов. Значимым для формирования

гражданской идентичности подростков в ходе деятельности детских общественных объединений выступает выстраивание конструктивного взаимодействия и продуктивных поведенческих моделей в разновозрастном и многоконфессиональном коллективе единомышленников, пронизанном ценностными идеями единения с другими людьми, сплоченности, коллективной организации для решения социально значимых проблем, гражданской ответственности за свои действия перед окружающим миром, проявления заботы о городе, родном крае, стране, развития положительного отношения к своей малой и большой Родине, к гражданскому обществу и правовому государству в целом.

Обозначенные общественные целевые ориентиры влекут за собой необходимость определения ценностных оснований педагогической концепции формирования гражданской идентичности подростков в детских общественных объединениях как совокупности диспозиций (ценностных ориентиров, норм и мировоззренческих смыслов), определяющих направленность целеполагания, выработки, принятия и внедрения технологических решений для того чтобы достаточно полно и всесторонне раскрыть содержание, основные ведущие идеи, закономерности и принципы, методы и другие важные аспекты реализации теоретико-методологических и прикладных основ авторской концепции. Сегодня обобщенными ценностными основаниями авторской концепции выступает консолидация общественных сил и активистского настроения молодых граждан России, осознания ими себя в качестве активных членов гражданской общности, патриотов своего Отечества на основе позитивного восприятия традиционных российских духовно-нравственных ценностей (жизнь, достоинство, права и свободы человека, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы и т.д.) и солидаристских ценностей (доверие, взаимопомощь, участие, социальная ответственность и др.), нормативных установок единства культурного многообразия страны.

Цель статьи: выявить и охарактеризовать ценностные основания педагогической концепции формирования гражданской идентичности подростков в детских общественных объединениях.

Теоретическая часть исследования. Педагогическая концепция формирования гражданской идентичности подростков в детских общественных объединениях представляет собой определенную форму научного знания, отражающую систематизацию предпосылок (социокультурных, образовательных, личностных), понятийно-категориальное поле исследования, ведущие идеи, научные подходы (культурологический, социально-педагогический, деятельностный), закономерности и принципы (аксиологизации, коммуникативного партнерства и сотрудничества, рефлексии, социального закалывания, субъектности, толерантности), содержательно-смысловое наполнение процессной мо-

дели (целевой, методологический, содержательный, результативный блоки) и организационные условия ее оптимального функционирования, критериально-диагностический инструментарий оценочных характеристик сформированности данного вида идентичности подростков [9].

Выявление ценностных оснований педагогической концепции формирования гражданской идентичности подростков в детских общественных объединениях базируется на основе анализа научных работ отечественных исследователей (Е.Е. Вяземский, Е.Б. Евладова [1]; Т.В. Дьячкова [2]; В.А. Земляков, О.Н. Шестопалова [3]; И.В. Кожанов [4]; Л.Г. Пак [7]; Ю.А. Семенова [10]; Е.Н. Сухоленцева [11]; И.Н. Шухат, А.Н. Кохичко [13]) и зарубежных ученых (G.W. Chilcoat, J.A. Ligon [14]; S. Gilardi, E. Lozza [15]).

Конкретизируем ценностные основания педагогической концепции формирования гражданской идентичности подростков в детских общественных объединениях.

1. Рассмотрение подростков как ценностного ресурса прогрессивного развития страны в будущем, укрепления российской государственности, обеспечения общественной безопасности, а также жизнестойкого поколения, способного противостоять рискогенным условиям социума.

Подростки как молодой мобильный капитал страны, основополагающий ресурс прорывного развития и процветания, стабильного и устойчивого функционирования современного общества, субъекты определенной исторической эпохи, активная социальная группа, участвующая в общественной жизни должны «вращиваться» на основании развития сопричастности всех и каждого к судьбе Отечества, формирования у них высокого уровня гражданской идентичности, созидания и популяризации культурно-исторической памяти малой и большой Родины, становления ответственности за ее настоящее и за будущее, освоения, присвоения и трансляции ценности защиты государственных интересов, укрепления чести и достоинства российского государства.

Общее ценностно-нормативное пространство целенаправленного формирования и укрепления гражданской идентичности подростков в детских общественных объединениях может стать надежным барьером на пути противостояния идеологии экстремизма, неонацистских убеждений, ксенофобии и другого противоправного либо маргинального поведения молодых людей. Будущее России зависит от степени готовности подростков с высоким уровнем сформированности гражданской идентичности к достойным ответам на рискогенные вызовы современной действительности: информационное манипулирование сознанием взрослеющих субъектов; «аксиологический вакуум» и дефицит консолидирующих ценностей с позиции социокультурной, политической, экономической «ломки» устоявшихся морально-нравственных устоев и приоритетов;

утрата чувства «укорененности» в окружающем мире; нарастание социально-гражданской инфантильности и отчуждения от общества в рамках сетевой социализации; деидеологизированное вовлечение в деструктивные сообщества (вербовка в антироссийские организации экстремистского толка); социальная разобщенность; конфликты идентичностей в рамках противостояния «своего» и «чужого» в рамках этнокультурных различий российского народа, идеи национальной исключительности; искусственное насаждение западных образцов поведения и коммуникации не собственным российскому народу; ослабление устойчивых базирующихся на взаимном доверии и межличностных и межгрупповых связей.

2. Приоритет ценностно-смысловой составляющей развития у подростков чувства принадлежности к культурному богатству российской цивилизации, многонациональному народу, языку, осознания значимости единства и солидарности всех и каждого в судьбе России.

Выявление данного ценностно-смыслового основания педагогической концепции формирования гражданской идентичности подростков в детских общественных объединениях соотносено с организацией специального ценностно-нормативного пространства, которому свойственна высокая духовность в выстраивании разновозрастного межконфессионального общения, нравственно-этический стержень в поведенческих моделях служения окружающим людям и своему Отечеству, осознанное принятие и трансляция каждым субъектом традиционных российских духовно-нравственных ценностей («жизнь, достоинство, права и свободы человека, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, патриотизм, гражданственность, крепкая семья, историческая память и преемственность поколений, единство народов России» (Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [12]).

3. Ценностно-персональный смысл группового членства в детских общественных объединениях как особого самоорганизующегося, самоуправляемого, гибкого и открытого детско-взрослого сообщества в аспекте популяризации образцов нравственности, духовности, общинного коллективизма, социальной ответственности, гражданственности, гуманизма.

Детские общественные объединения представляют совокупность жизненно значимых и ценностно-ориентированных сфер и событийных мероприятий вовлечения в подростков в социально признаваемую и социально одобряемую деятельность, позволяющую многоаспектно осмыслить и

реализовать молодым людям вариативный статусно-ролевой функционал граждан, патриотов и общественных деятелей, а также найти свое место в условиях изменяющейся социальной практики (пути и способы гражданского самоутверждения и самореализации в социальной действительности) в соответствии со своими потребностями и активным стремлением к объединению и осознанию себя в качестве членов гражданской общности, к признанию собственного значения в коллективе социально значимых людей.

В ходе организации деятельности по формированию гражданской идентичности подростков в детских общественных объединениях обеспечивается «развитие самосознания гражданской общности. Происходит осознание себя и «других» (тенденция дифференциации) и осознание общности (тенденция интеграции). Интеграция основывается на внутригрупповой общности по значимым признакам, включая общую историю (общая судьба, символы, герои, легенды, события и др.), самоназвание гражданской общности («Я – гражданин России), общий язык – государственный русский язык (коммуникации, передача и усвоение, выработка разделяемых смыслов и ценностей), общую культуру (политическую, правовую, экономическую) и совместное со всей страной переживание эмоциональных состояний, особенно связанных с реальными политическими, экономическими, правовыми и другими событиями, действиями» [13].

4. Смысловой ориентир деятельности детских общественных объединений на достижение общественного идеала молодого гражданина России будущего, отражающего обобщенный комплекс требований к личностным характеристикам и поведенческим моделям подростков с учетом следования традиционным российским духовно-нравственным ценностям и действия для пользы своей страны.

Значим ходе реализации авторской концепции выступает ориентация деятельности детских общественных объединений в целях формирования гражданской идентичности подростков на идеальный портрет Гражданина России 2035 г., охарактеризованный в Концепции воспитания и развития личности гражданина России в системе образования [5] и содержательно модифицированный нами на основе идей Л.Г. Пак [6]:

– патриотизм (ориентация подростков на служение Родине, обеспечения ее благополучия и безопасности; уважение к преемственности исторических традиций и истории малой и большой России; чувство гордости за государственную символику, державную доминанту военной мощи сильного государства и верность идеалам Отечества; осознание значимости понятий «патриотический дух», «патриотические чувства», «патриотическое видение мира», «патриотический долг»);

– гражданская позиция и правосознание (воспитание молодых законопослушных граждан, зна-

ющих о сущности закона, правопорядка и правоприменения, гражданских правах и обязанностях, общественно-политических событиях в мире, стране и области; осознание важности следования моральным нормам и правилам гражданского общества; активность участия в социально одобряемой и социально признаваемой деятельности на благо общества и других людей; устойчивый положительный опыт гражданского поведения и гражданско-правовых отношений; ценностное отношение к своей принадлежности Отечеству на основе принятия этой принадлежности);

– социальная направленность и зрелость (ответственность за поступки и предполагаемый результат перед другими людьми; признание ценности окружающих субъектов; принципиальность и достоинство, направленность на честное служение своему народу; нацеленность на сохранение и приумножение ценностей малой и большой Родины; осознанное восприятие государственной ценностно-нормативной системы; построение перспектив образа будущего с позиции осознания личной причастности к прошлому, настоящему и будущему родной страны; освоение механизмов демократии через самоуправление, планирование и регулирование совместной общественно востребованной деятельности в детских общественных объединениях, новые формы консолидации разновозрастного коллектива, проявление социальной солидарности);

– интеллектуальная самостоятельность (осознание собственной уникальности и неповторимости в самостоятельности гражданских действий и поступков; степень общекультурной и социально-политической осведомленности; критическое и объективное отношение к современной действительности и историческим источникам; креативный и социально инициативный подход к реализации намеченных целей на основе уважения устоев, традиций, истории, ценностей государства и общества; независимость суждений; трансформация идеалов гражданского общества в глубоко личные для подростков ценности; отождествление самого себя с родной страной, обладающей уникальными чертами и ментальностью);

– коммуникация и сотрудничество (готовность к конструктивному выстраиванию межличностных и социальных отношений с представителями различных культур и возрастов в поведенческих моделях гражданского содержания; проявление национальной и религиозной терпимости, толерантного сознания к культурному и языковому разнообразию, традициям других народов; умение взглянуть на ситуацию глазами другого человека и найти компромисс в совместных действиях; восприятие коллектива как ценности; знание и уважение прав друг друга; потребность активного включения в общественные отношения; нахождение своей ниши самореализации в коллективе и эмоциональная идентификация с другими);

– зрелое сетевое поведение (саморегуляция, самоорганизация и рефлексия гражданских действий в

области виртуальной реальности; ориентация в информационном потоке политического, социального, идеологического, межличностного и другого характера; идентификация ресурсов с запрещенной к распространению информацией и противоправным контентом в аспекте противостояния при трансляции общепризнанных нравственных ценностей в интернет-пространстве; умение противодействовать деструктивным воздействиям современных средств массовой информации (вовлечение в запрещенные экстремистские организации и мероприятия, потребление запрещенных веществ; нагнетание межэтнической, социальной напряженности, этнической, религиозной ненависти; формирование криминогенных установок и т.д.), самокритичность при оценке действий и поступков в контексте становления позитивной репутации и определенного цифрового следа в сетевой среде);

– здоровье и безопасность (нацеленность на выполнение гражданского долга в рамках активного участия в общественной жизни (в акциях и проектах, волонтерстве) с учетом критериев социальной полезности, общественной безопасности и личного благосостояния; ориентация на здоровый образ жизни и экологически целесообразное сохранение всего живого на планете, природного достояния страны);

– мобильность и устойчивость (эмоциональная устойчивость, умения самоконтроля и психической саморегуляции, а также стрессоустойчивости и жизнестойкости в ситуации адаптации к рискованным условиям социума и неопределенности вызовов времени; социальный опыт самоопределения в системе гражданских ценностей; устойчивая позиция верности своей стране и солидарности с духовно-этическим стержнем и ментальностью российского народа).

Выводы и рекомендации. В исследовании на основании анализа нормативно-правовых документов в сфере образования, литературных источников и передового опыта определены ценностные основания педагогической концепции формирования гражданской идентичности подростков в детских общественных объединениях. Выявленные ценностные основания авторской концепции базируются на популяризации начал крепкой государственности, смысловом осознании подростками единства социокультурного кода многонационального народа России, значимости и непрерываемого авторитета традиционных российских духовно-нравственных ценностей, преемственной связи нашего времени с историческими деяниями прошлого и с надеждами будущего российского общества. Данные основания определяют развитие направленности молодых людей к вершинам созидательной гражданской жизнедеятельности (в исполнении гражданского долга и конституционных обязанностей, в стремлении разумно сочетать личные и общественные интересы) в аспекте получения социально-ценных результатов по отношению

к личностному благу и общественному благополучию (социальная ответственность за и перед кем-либо; беспокойство за судьбу своего народа и страны; неравнодушие и направленность на про-

цветание Родины; эмоционально-смысловое отношение к факту принадлежности к гражданской общности и необходимости единения с окружающими людьми).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Вяземский, Е.Е. Формирование российской гражданской идентичности личности школьника / Е.Е. Вяземский, Е.Б. Евладова. – Текст : непосредственный // Образование личности. – 2013. – № 4. – С. 44-53
2. Дьячкова, Т.В. Формирование российской гражданской идентичности подростка: потенциал детского общественного объединения / Т.В. Дьячкова. – Текст : непосредственный // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – № 4. – С. 316-324.
3. Земляков, В.А. Воспитание чувства патриотизма как фактор формирования гражданской идентичности студентов / В.А. Земляков, О.Н. Шестопалова. – Текст : непосредственный // Дискуссия. – 2016. – № 5 (68). – С. 133-138.
4. Кожанов, И.В. Зарубежный опыт формирования гражданской идентичности личности / И.В. Кожанов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 9. – С. 229-233.
5. Концепция воспитания гражданина России в системе образования. – Текст : электронный // Институт воспитания РАО. – 2021. – URL: <https://институтвоспитания.рф/upload/iblock/c63/h9nuxx7no9vq6hytw9fgg1sy2qr1jgts/Проект%20%20концепция%20воспитания.pdf> (дата обращения: 04.05.2024).
6. Пак, Л.Г. Социально-ориентированная деятельность студента вуза: от идеи к реализации : монография / Л.Г. Пак. – Оренбург : Оренбург. ин-т экономики и культуры, 2013. – 311 с. – Текст : непосредственный.
7. Пак, Л.Г. Субъектно-развивающая социализация студента вуза: теоретико-методологические основания : монография / Л.Г. Пак. – Москва : Изд-во Ун-та Рос. акад. образования, 2010. – 178 с. – Текст : непосредственный.
8. Петрич, О.И. Педагогические условия воспитания гражданственности у подростков в современных детских общественных объединениях : монография / О.И. Петрич. – Пятигорск : ПГЛУ, 2011. – 187 с. – Текст : непосредственный.
9. Сафин, Н.В. Принципы педагогической концепции формирования гражданской идентичности подростков в детских общественных объединениях / Н.В. Сафин. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32969> (дата обращения: 05.05.2024).
10. Семенова, Ю.А. Формирование гражданской идентичности в условиях современного российского общества / Ю.А. Семенова. – Текст : непосредственный // Вестник ЧелГУ. – 2010. – № 1. – С. 104-108.
11. Сухоленцева, Е.Н. Детские общественные объединения как институт воспитания: социально-контекстный подход / Е.Н. Сухоленцева. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология образования. – 2014. – № 2. – С. 29-33.
12. Российская Федерация. Президент (2018 – ; В. В. Путин). Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей указ от 9 нояб. 2022 г. № 809. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 03.05.2024). – Текст : электронный.
13. Шухат, И.Н. Формирование российской гражданской идентичности школьников как педагогический процесс / И.Н. Шухат, А.Н. Кохичко. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал. – 2022. – № 12. – С. 442-456.
14. Chilcoat, G.W. Issues-centered instruction in the social studies classroom / G.W. Chilcoat, J.A. Ligon. – Text : direct // Theory and Research in Social Education. – 2000. – Vol. 28, № 2. – P. 220-272.
15. Gilardi, S. Inquiry-based learning and undergraduates' professional identity development: assessment of a field research-based course / S. Gilardi, E. Lozza. – Text : direct // Innovative Higher Education. – 2010. – Vol. 34. – P. 245-256.

REFERENCES

1. Vjazemskij E.E., Evladova E.B. Formirovanie rossijskoj grazhdanskoj identichnosti lichnosti shkol'nika [Formation of the Russian civic identity of the personality of the student]. *Obrazovanie lichnosti [Education of personality]*, 2013, no. 4. pp. 44–53.
2. D'jachkova T.V. Formirovanie rossijskoj grazhdanskoj identichnosti podrostantka: potencial detskogo obshhestvennogo ob#edinenija [Formation of the Russian civil identity of a teenager: the potential of a children's public association]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika i psihologija [Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology]*, 2015, no. 4, pp. 316–324.
3. Zemljakov V.A., Shestopalova O.N. Vospitanie chuvstva patriotizma kak faktor formirovanija grazhdanskoj identichnosti studentov [Education of a sense of patriotism as a factor in the formation of civil identity of students]. *Diskussija [Discussion]*, 2016, no. 5 (68), pp. 133–138.
4. Kozhanov I.V. Zarubezhnyj opyt formirovanija grazhdanskoj identichnosti lichnosti [Foreign experience in the formation of civil identity of a person]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical education in Russia]*, 2014, no. 9, pp. 229–233.
5. Koncepcija vospitanija grazhdanina Rossii v sisteme obrazovanija [The concept of education of the citizen of Russia in an education system]. Institut vospitanija RAO. 2021. URL: <https://institutvospitanija.rf/upload/iblock/c63/h9nuxx7no9vq6hytw9fgg1sy2qr1jgts/Proekt%20%20koncepcija%20vospitanija.pdf> (Accessed: 04.05.2024).
6. Pak L.G. Social'no-orientirovannaja dejatel'nost' studenta vuza: ot idei k realizacii: monografija [Socially oriented activities of a university student: from idea to implementation]. Orenburg: Orenburgskij institut jekonomiki i kul'tury, 2013. 311 p.
7. Pak L.G. Sub#ektno-razvivajushhaja socializacija studenta vuza: teoretiko-metodologicheskie osnovanija: monografija [Subject-developing socialization of a university student: theoretical and methodological foundations]. Moscow: Izd-vo Universiteta Rossijskoj akademii obrazovanija, 2010. 178 p.

8. Petrich O.I. Pedagogicheskie usloviya vospitaniya grazhdanstvennosti u podrostkov v sovremennyh detskih obshhestvennyh ob#edineniyah: monografiya [Pedagogical conditions for educating citizenship among adolescents in modern children's public associations]. Pjatigorsk: PGLU, 2011. 187 p.
9. Safin N.V. Principy pedagogicheskoy koncepcii formirovaniya grazhdanskoj identichnosti podrostkov v detskih obshhestvennyh ob#edineniyah [Principles of the pedagogical concept of the formation of civil identity of adolescents in children's public associations]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2023, no. 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32969> (Accessed: 05.05.2024).
10. Semenova J.A. Formirovanie grazhdanskoj identichnosti v usloviyah sovremennogo rossijskogo obshhestva [Formation of civic identity in the conditions of modern Russian society]. *Vestnik ChelGU* [Bulletin of ChelSU], 2010, no. 1, pp.104–108.
11. Suholenceva E.N. Detskie obshhestvennye ob#edineniya kak institut vospitaniya: social'no-kontekstnyj podhod [Children's public associations as an institution of education: a socio-contextual approach]. *Pedagogika i psihologija obrazovaniya* [Pedagogy and psychology of education], 2014, no. 2, pp. 29–33.
12. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii «Ob utverzhenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniu i ukrepleniju tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej» [Decree of the President of the Russian Federation «On approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values»] (ot 9 nojabrja 2022 g. № 809). URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (Accessed: 03.05.2024).
13. Shuhat I.N. Kohichko A.N. Formirovanie rossijskoj grazhdanskoj identichnosti shkol'nikov kak pedagogicheskij process [Formation of the Russian civil identity of schoolchildren as a pedagogical process]. *Pedagogicheskij zhurnal* [Pedagogical journal], 2022, no. 12, pp. 442–456.
14. Chilcoat G.W., Ligon J.A. Issues-centered instruction in the social studies classroom. *Theory and Research in Social Education*, 2000, no. 28, № 2, pp. 220–272.
15. Gilardi S., Lozza E. Inquiry-based learning and undergraduates' professional identity development: assessment of a field research-based course. *Innovative Higher Education*, 2010, no. 34, pp. 245–256.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Н.В. Сафин, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики управления, Оренбургский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Оренбург, Россия, e-mail: nikita.safin@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

N.V. Safin, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Management Theory and Practice, Orenburg Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Orenburg, Russia, e-mail: nikita.safin@mail.ru.

УДК 372.857

DOI: 10.52772/25420291_2024_2_65

**Александра Леонидовна Соловьёва,
Надежда Владимировна Шарыпова**
г. Шадринск

**Опыт внедрения цифрового микроскопа во внеурочную деятельность
по предмету «Биология»**

В статье описан опыт использования цифрового микроскопа во внеурочной деятельности по предмету «Биология». Представлены результаты обобщения опыта применения цифрового микроскопа учителями-предметниками при организации внеурочных занятий. Авторы раскрывают опыт внедрения цифрового микроскопа во внеурочную деятельность биологической направленности на примере образовательных смен на базе комплекса отдыха и развития «Чумляк» в образовательном центре детей и молодежи «Созвездие». Приводят темы внеурочных занятий, на которых возможно использование цифрового микроскопа и раскрывают методику их проведения. Описывают способ использования цифрового микроскопа для формирования естественно-научной грамотности. Указывают на значимость микроскопирования в повышении познавательной активности школьников. Рассматривают индивидуальную, фронтальную, групповую формы организации внеурочных занятий по биологии с использованием цифрового микроскопа.

Ключевые слова: биология, познавательная активность школьников, цифровой микроскоп, лабораторная работа, внеурочное занятие, естественно-научная грамотность.

**Alexandra Leonidovna Solovyova,
Nadezhda Vladimirovna Sharypova**
Shadrinsk

**The experience of introducing a digital microscope into
extracurricular biological activities**

The article describes the experience of using a digital microscope in extracurricular biological activities. The results of generalizing the experience of using a digital microscope by subject teachers in organizing extracurricular activities are presented. The authors reveal the experience of introducing a digital microscope into extracurricular biological activities using the example of educational shifts at the Chumlyak recreation and development complex in the Constellation Educational center for

Children and Youth. They present the topics of extracurricular activities where the use of a digital microscope is possible and reveal the methodology of their conduct. The method of using a digital microscope for the formation of natural science literacy is described. They point to the importance of microscopy in increasing the cognitive activity of schoolchildren. Individual, frontal, and group forms of organizing extracurricular biology classes using a digital microscope are considered.

Keywords: biology, cognitive activity of schoolchildren, digital microscope, laboratory work, extracurricular activities, natural science literacy.

Введение. Актуальность применения цифрового микроскопа при организации внеурочной деятельности учащихся в обновленной системе образования соотносится с быстро развивающимся информационным обществом, широким распространением технологий мультимедиа, информационных, электронных и сетевых ресурсов и технологий в качестве средства обучения. Так как Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования требует обеспечения в системе образования России системно-деятельностного подхода, нацеленного на самостоятельное познание окружающего мира учащимися школы под руководством педагога, то неотъемлемой частью образования стали информационно-коммуникационные технологии. При обеспечении естественно-научной подготовки обучающихся средней школы необходимо использовать инновационное средство обучения, позволяющее реализовать современные образовательные технологии деятельностного типа, которым является цифровой микроскоп.

Ключевые приоритеты государственной политики в области образования представлены в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» [9]. В данном документе обозначено включение в образовательный процесс цифровых систем, развитие различных цифровых инструментов и сервисов, которые будут обеспечивать получение качественного образования на всей территории Российской Федерации.

Компьютерные технологии очень сильно влияют на современный период развития общества, они пронизывают все сферы деятельности человека и, конечно же, образуют глобальное информационное пространство, которое обеспечивает распространение информационных потоков в обществе. В нынешнее время в России идет становление новой системы образования, направленное на внедрение в мировое информационно-образовательное пространство [11].

Обновление Федерального государственного стандарта в 2021 году и переход к единым образовательным программам подразумевают в своем содержании инновационные подходы и технологии обучения и воспитания школьников. Кроме того, современное образование требует воспитание школьников, готовых к конструктивной совместной деятельности, активных в решении практических задач биологической направленности, имеющих адекватную оценку изменяющихся условий, способных принимать решения в изменяющихся условиях на основании анализа биологической информации, а также способных планировать действия в новой ситуации на основании знаний биологических закономерностей. Это говорит о том, что успешность школьника

в современном мире зависит от развития его познавательной активности [7].

Федеральные рабочие программы по предмету «Биология» ООО [8], разработанные в 2023 году, предполагают возможности использования цифровых (электронных) образовательных ресурсов, которые реализуют дидактические возможности ИКТ. Это могут быть цифровые лаборатории по биологии, включающие цифровые датчики и цифровой микроскоп.

Основная часть. При изучении темы «Внедрения цифрового микроскопа во внеурочную деятельность по предмету «Биология»» нашей целью стало изучение использования учителями цифровых микроскопов во внеурочной деятельности и разработка опытно-экспериментальных работ с применением цифрового микроскопа по повышению познавательной активности школьников, и их формы организации.

Нами был проанализирован опыт учителей на предмет использования цифрового микроскопа во внеурочной деятельности в школьном курсе биологии. Мы пришли к выводу, что мало кто из учителей внедряет цифровой микроскоп в свою педагогическую деятельность. Учителя, которые применяют цифровые микроскопы, используют их во внеурочной деятельности в форме мастер-классов. Учителя биологии применяют цифровой микроскоп как средство практической деятельности учащихся.

Обучая школьников научным основам предмета «Биология» с использованием цифрового микроскопа повышается интерес учащихся к предмету и, соответственно, познавательная активность школьников. Имея широкий спектр возможностей, современные цифровые микроскопы способствуют реализации деятельностного подхода в обучении биологии, что соответствует требованиям ФГОС ООО.

Цифровой микроскоп – это оптический прибор со встроенной цифровой камерой вместо окуляра или с возможностью заменить окуляр специализированной цифровой камерой. Цифровой микроскоп подключается к компьютеру с помощью кабеля USB, по которому передается изображение с камеры [13].

Это позволяет использовать микроскоп для демонстрации изображения на большом экране – картинка с компьютера передается на проектор или широкоэкранный телевизор и таким образом доступна для всей аудитории, а не только для человека, непосредственно работающего с микроскопом. Многие цифровые микроскопы используют программное обеспечение, способное выполнять сложные задачи. Например, некоторые версии программного обеспечения включают функции для записи видео, настройки изображений, редактирования видеокли-

пов, анализа 3D-изображений, выполнения измерений и создания отчетов. Использование цифрового микроскопа позволяет расширить функции обычной микроскопии, учителя могут отображать изображение на экране ПК или ноутбука, сохранять полученные изображения, записывать видеофайлы, также педагоги могут подключить микроскоп к большому экрану и продемонстрировать процесс микроскопии в режиме реального времени. Такие методы работы развивают у школьников самостоятельность, наблюдательность, критическое мышление, а также экономят время, затрачиваемое учителем на индивидуальные замечания и консультации, которые необходимо давать во время практических занятий по стандартной методике для каждой пары учащихся [13].

Цифровой микроскоп является современным средством обучения, которое позволяет реализовать большой спектр педагогических задач по достижению метапредметных и предметных результатов обучения в процессе организации урочной и внеурочной деятельности учащихся, выполнения проектных и исследовательских работ.

Имея широкий спектр возможностей, современные цифровые микроскопы способствуют реализации деятельностного подхода в обучении биологии, что соответствует требованиям ФГОС ООО. При использовании цифрового микроскопа реализуются практические методы обучения биологии, а именно наблюдение, распознавание признаков объектов и явлений, опыт или эксперимент. С помощью цифрового микроскопа можно создать учебно-наглядные средства и дидактический материал.

Так как не все школы имеют возможность внедрения цифрового микроскопа в образовательный процесс, то есть возможность проведения внеурочных занятий в оснащенных данным оборудованием учреждениях [10]. Кроме того, в настоящее время у российских школ имеется возможность открытия на своей территории центра «Точка роста», которые имеют в своем оснащении цифровые микроскопы, что даст возможность использовать данное оборудование на уроках биологии.

Возможно использование цифровых данных для внеурочной работы с детьми, интересующимися биологией. Это исследование тканей растений и животных, тычинок и пестиков цветка. При исследовании членистоногих большой интерес для изучения составляют отдельные части тела: ноги, усики, глаза, мундштуки, покровы (например, чешуя крыльев бабочки). При изучении хордовых интересны покровы животных: рыба чешуя, шерсть, зубы, птичь перья, волосы, ногти и многое другое. И это не полный список. Также значимо, что многие из этих объектов после исследования, организованного с помощью цифрового микроскопа, останутся живыми: насекомые – взрослые особи или их личинки, черви, пауки, моллюски, а также можно наблюдать за их жизнедеятельностью и развитием, поместив их в специальные миниатюрные чашки Петри.

При проведении внеурочных занятий с применением цифрового микроскопа важно продумать концепцию занятия, форму проведения, объекты исследования, цель. Так, нами был проведен мастер-класс «Мир под микроскопом» для учащихся 7 класса в рамках Всероссийского фестиваля «Наука 0+» на базе Педагогического кванториума Шадринского государственного педагогического университета. В рамках мероприятия, учащиеся повторили строение оптического микроскопа, изучили технику приготовления временных микропрепаратов, а также определили различия между постоянным и временным микропрепаратами. Обучающиеся изучили два вида цифровых микроскопов, определили отличие обычного оптического микроскопа от цифрового. При работе с цифровым микроскопом учащиеся освоили навыки настройки его, создания фото и видеоматериалов. Учащиеся рассмотрели насекомых, перья птиц, цветки, шерсть домашних животных, а также смогли принять на себя роль экологов и провести анализ активного ила, где необходимо было определить вид и количество микроорганизмов, что влияет на возможность самоочищения водоема.

В образовательном центре детей и молодежи «Созвездие» на базе комплекса отдыха и развития «Чумляк» Курганской области на олимпиадных сменах нами были организованы занятия с применением цифрового микроскопа «Levenhuk Discovergy» в форме лабораторных работ. В них входили следующие занятия: «Сравнение растительной и животной клетки», «Комплексное изучение качества воды», «Виды бактерий», «Влияние различных факторов на клетки растений», «Химические вещества в растительном организме».

При организации занятий по проектной смене «Время знать» по направлению «Генетика и биомедицина» нами были организованы такие занятия, как «Экстракция (выделение) ДНК из различных биологических материалов», «Исследование достоверности «правила 5 секунд»», «Клеточное деление».

Рассмотрим данные занятия более подробно. Занятие по комплексному изучению качества воды предполагало проведение химического и микроскопического анализа различных источников пресной воды: из-под крана, кулера, речной воды, из заброшенной скважины, лужи. Микробиологическое исследование воды с помощью цифрового микроскопа, с которым может работать группа учащихся при проведении исследовательской работы, т.к. изображение можно вывести на экран, а также такой микроскоп позволяет сохранить данные в виде фото- и видеоматериалов, определяет содержащиеся в воде микроорганизмы. Они могут присутствовать в ней, но не должны выходить за нормы ГОСТА. При изучении качества воды под микроскопом обучающиеся также обращают внимание на водоросли, которые являются индикаторами качества воды и могут быть как полезными, так и вредными для окружающей среды. Например, излишек

некоторых видов водорослей может привести к эвтрофикации водоема, что негативно сказывается на качестве воды и его экологическом состоянии. В процессе данной работы школьники готовили временные микропрепараты различных образцов воды и определяли виды микроорганизмов, их биологическое разнообразие и общее количество. В завершении работы, учащиеся делали вывод о повсеместном распространении микроорганизмов независимо от степени загрязнения воды, качестве воды в зависимости от нахождения определенных видов микроорганизмов и их количества.

Виды бактерий учащиеся изучали группами на индивидуальных объектах исследования. Так школьники предварительно приготовили культуры сенной палочки, картофельной палочки, пурпурных бактерий, масляно-кислых бактерий. Также исследования проводились на кисломолочных бактериях и дрожжах. Группы учащихся с помощью цифрового микроскопа изучали форму различных видов бактериальных клеток, делали фотоснимки, а также производили наблюдение за способами движения бактерий и созданием видеоматериалов. Завершающим этапом работы стала демонстрация результатов исследования каждой группой в виде презентации.

При проведении опытно-экспериментальной работы «Влияние различных факторов на клетки растений» школьники вспомнили организацию растительной клетки, ее основные компоненты. Работа включала в себя воздействие на клетки свеклы высокой температуры, действие кислот, щелочей и окислителей (перекиси водорода), а также изучение влияния гипертонического и гипотонического раствора на клетки чешуи лука [3]. Цифровой микроскоп использовался для осуществления видеосъемки процесса плазмолиза и деплазмолиза в клетках чешуи лука. При выведении изображения плазмолиза клеток на экран интерактивной доски у школьников была возможность сопоставить полученное изображение с изображением в световом микроскопе. После оформления рисунка плазмолиза в рабочей тетради учащимся было необходимо подписать клеточную стенку, цитоплазму и ядро на интерактивной доске, чтобы была возможность у всей группы проверить правильность оформленного рисунка в тетради. Также цифровой микроскоп в данном случае был необходим и для фронтальной работы с учащимися по определению видов плазмолиза. Выводом для учащихся было выявление факторов возникновения явлений плазмолиза и деплазмолиза в зависимости от концентрации солей в растворе. Данное занятие будет актуально для подготовки школьников к олимпиадам и государственной итоговой аттестации по предмету «Биология», так как в письменных работах не редко встречаются задания, включающие описание биологических опытов и экспериментов.

Проведение опытно-экспериментальной работы «Химические вещества в растительном организме» предполагало обнаружение таких ионов и

веществ, как кальция, магния, фосфора, железа, крахмала, сахара, жиров и липоидов. Неорганические вещества обнаруживали в золе древесины ствола дерева. Для начала работы школьники приготовили раствор золы в 10%-ной соляной кислоте и отфильтровали его. При обнаружении неорганических веществ в золе смешивают на предметном стекле каплю раствора золы и каплю соответствующего реактива, в результате чего выпадают кристаллы характерной формы, свойственные только этим солям. Стекла этикетировать и оставлять до подсыхания. При малом и большом увеличении микроскопа рассматривают образовавшиеся кристаллы зольных элементов. Так для обнаружения кальция берут 1%-ный раствор серной кислоты. В результате реакции выпадает осадок в виде игольчатых кристаллов. Другим показателем наличия определенного неорганического вещества в золе растения является характерная окраска. Так при открытии фосфора каплю раствора соединяют с 1%-ным раствором молибденовокислого аммония в 15%-ной азотной кислоте. Реакция дает зеленовато-желтый скрытокристаллический осадок фосфорномолибденового аммиака – аммонийнофосфорного молибдата, который с течением времени принимает более интенсивную окраску. Органические вещества обнаруживали в почках древесных растений разной зимостойкости (клен, сирень). Для обнаружения крахмала учащиеся сделали тонкие срезы почек и поместили их в раствор Люголя на часовом стекле на 5 минут. Далее рассматривали в цифровой микроскоп для обнаружения сине-фиолетовой окраски крахмальных включений. Реакция на сахара при окрашивании α -нафтола дает изменение от розового до темно-малинового цвета. Жиры и липоиды школьники обнаруживали при помещении срезов почек на 5 минут в раствор Шарлаха и рассматривали в микроскоп в растворе глицерина. Липиды окрашиваются в ярко-красный или оранжевый цвет [15, С. 25]. Обнаруживая в цифровой микроскоп признаки тех или иных веществ, учащиеся делали фотоснимки, которые затем помещали в отчет о проделанной работе. Отчет был в форме таблицы, в которую учащиеся заносили объект исследования, указывали реакцию и полученный результат, а также вставляли фотографию результата опыта. Для закрепления полученного практического опыта, нами были подготовлены карточки, включающие использование цифрового микроскопа, с результатами каждого из опытов, которые затем демонстрировались школьникам. Учащиеся должны были назвать какое вещество представлено на изображении, и с помощью какой реакции его можно обнаружить.

Работа «Исследование достоверности «правила 5 секунд»» состояла из серии лабораторных работ. Первый этап предполагал приготовление питательной среды и посев культуры микроорганизмов в чашки Петри. Для этого учащиеся взвесили 4 г сухой смеси питательного агара и разбавили в 100 мл дистиллированной воды, и кипятили

15 минут при температуре 121°C. Затем полученную смесь разлили в стерильные чашки Петри и подвергли стерилизации. Стерильный раствор остудили до застывания. Для исследования были выбраны кусочки хлеба (влажный и сухой), которые также подверглись стерилизации. Для проведения опыта положили кусочки хлеба менее чем на 5 секунд на пол в различных помещениях корпуса. Далее произвели посев микроорганизмов в чашки Петри и отправили их в термостат при температуре 37°C [4]. Наблюдения производили каждые сутки в течение смены. Учащиеся производили подсчет колоний с помощью счетчика колоний микроорганизмов. Цифровой микроскоп применялся учащимися для изучения типов микроорганизмов, их формы и типа движений. Школьники создавали фото- и видеоматериалы для мини-проекта, который защищали в конце образовательной смены.

Опытно-экспериментальная работа «Клеточное деление» носила теоретический и практический аспект деятельности учащихся. В начале занятия школьники изучили этапы (фазы) митоза и мейоза, а затем работали с цифровым микроскопом по обнаружению этапов митоза в клетках корешка лука. Учащиеся были поделены на микрогруппы. Каждой группе был присвоен определенный этап митоза. Школьники находили делящуюся клетку на определенной стадии, делали фотоснимки и оформляли дидактические карточки с фотографией и описанием фазы митоза. На полученное с помощью цифрового микроскопа изображение школьники наносили соответствующие обозначения, указывая клеточный центр, веретено деления, ядро, мембрану, цитоплазму, хромосомы или хроматиды. Данные дидактические карточки в будущем пригодятся школьникам при повторении темы «Клеточное деление» при подготовке к ЕГЭ.

Для приобщения младших школьников к урокам биологии, важно ознакомить их с таким устройством как цифровой микроскоп. Начиная с пятого класса, в учебной программе по биологии предусмотрены лабораторные работы, и изучив вводный материал в начальных классах, у школьников не будет возникать затруднений при изучении клеток и биологических процессов, происходящих в них [4]. На наш взгляд, знакомство с цифровым микроскопом в начальных классах целесообразно проводить на внеурочных мероприятиях, т.к. лабораторные работы с использованием микроскопа не предусмотрены для начальной школы. В четвертом классе важно провести вводное ознакомление детей с цифровым микроскопом. Школьники, работая с цифровым микроскопом, осознают значимость всего живого и то насколько оно хрупко, они понимают, что это все их окружает и это нужно беречь. Для ознакомления школьников с микроскопом можно провести внеурочное мероприятие под названием «Познай мир, в котором ты живешь». В основе данного мероприятия лежит знакомство школьников с устройством цифрового

микроскопа, правилами работы и безопасности при работе с микроскопом, а также рассмотрение готовых микропрепаратов. В рамках этого мероприятия важно донести детям, что все живые организмы состоят из клеток, а также существуют микроскопические организмы, такие как бактерии, которые состоят из одной клетки [13].

Одной из форм внеурочной деятельности являются элективы, на которых возможно формирование естественно-научной грамотности. Естественно-научная грамотность является неотъемлемой частью биологического образования. Обновленные стандарты образования требуют развития личности способной занимать активную гражданскую позицию по вопросам, связанным с естественными науками, и его готовность интересоваться естественно-научными идеями. Цифровой микроскоп применим для составления контекстных заданий, которые могут быть использованы для проверки естественно-научной грамотности [11, С. 399].

Мы разработали контекстное задание по оценке естественно-научной грамотности по биологии в 7 классе на тему: «Микроорганизмы вокруг нас». Данный блок включает 5 заданий: низкого, среднего и высокого уровня сложности. Используются задания с выбором одного верного ответа, нескольких и со свободным развернутым ответом. Уровень контекста – личностный. Например, в одном из заданий легкого уровня учащимся нужно выбрать несколько правильных ответов из предложенных к вопросу: «В чем состоит экологическое значение клубеньковых бактерий для растений?». Задание повышенного уровня сложности требует изложения учащимися своих мыслей. В задании применяется компетенция «интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов». Материал даёт возможность обсудить не только природные явления, связанные с микроорганизмами, а в частности бактериями, но и практические вопросы, которые помогут учащимся ответить на вопросы: «Как правильно хранить продукты питания?», «Почему важно следить за гигиеной полости рта?» и другие.

Примером контекстных заданий в 5 классе может служить комплексное задание «Антибиотики – убийцы бактерий», состоящее из 6 заданий. Контекст – глобальный и личностный. Так, например, задание низкого уровня сложности имеет глобальный контекст и предполагает анализ фрагмента «Незапланированный эксперимент» о влиянии плесени на колонии стафилококка. В данном задании нужно дать ответ на вопрос «Какой вывод сделал А. Флеминг после своего «незапланированного эксперимента?».

В 9 классе возможно проведение комплексного задания «Кровь», состоящее из 6 заданий. Уровень контекста – личностный. В задании высокого уровня сложности по компетенции «научное объяснение явлений», школьникам необходимо изучить и сравнить строение эритроцитов крови

человека и лягушки и ответить на вопрос: «Могла бы Василиса Премудрая существовать в облике де-вушки, имея строение клеток, как у лягушки?» [12].

При работе с цифровым микроскопом важно учитывать возрастные особенности школьников. Так, для младшего школьного возраста возможно проведение занятий по ознакомлению с устройством цифрового микроскопа, рассматриванию готовых микропрепаратов [1]. Для учащихся подросткового возраста при проведении опытно-экспериментальных работ возможно проведение фронтальной работы с учащимися при приготовлении временных микропрепаратов и использование цифрового микроскопа для вывода эталонных изображений для учащихся, а также формирование умений создавать фото- и видеоматериал с помощью цифрового микроскопа и наносить соответствующие подписи к изображениям [5, С. 47]. Школьники юношеского возраста, освоив основные навыки работы с цифровым микроскопом, могут самостоятельно проводить исследования, настраивать изображения, редактировать видеоклипы, анализировать 3D-изображения, выполнять измерения, предполагаемые программным обеспечением и создавать отчеты [6, С. 63].

Опытно-экспериментальные работы при организации внеурочной деятельности учащихся могут иметь следующие формы организации деятельности учащихся: фронтальную, индивидуальную и групповую.

Проведение фронтальной опытно-экспериментальной работы с использованием цифрового микроскопа осуществляется учителем за демонстрационным столом, для того чтобы продемонстрировать на экране процесс подготовки микропрепарата, настройки микроскопа и показа биологического объекта. Например, при формировании умения готовить временный микропрепарат клеток чешуи лука методом «раздавленная капля». Стоит обратить внимание, что каждый учащийся использует цифровые или световые микроскопы пошагово, повторяя все действия за учителем, которые он продемонстрировал, таким образом, выполняя работу [14].

Во время проведения индивидуальной опытно-экспериментальной работы цифровой микроскоп применим для демонстрации биологиче-

ского объекта в эталонном варианте, который соответствует действительности изображения, которое должны увидеть обучающиеся в микроскопе [14, С. 159]. Например, митоз в клетках апекса корня. При этом каждый учащийся самостоятельно выполняет лабораторную работу, индивидуально по инструкции, используя световой или цифровой микроскоп. В процессе работы учитель постоянно наблюдает за ходом и правильностью выполнения приготовления микропрепаратов обучающимися, корректирует и оказывает помощь.

При групповой форме проведения опытно-экспериментальной работы можно использовать цифровой микроскоп по той же схеме, организуя работу в парах и группах разного состава. Группы учащихся могут формироваться по уровню успеваемости для раздачи заданий разного уровня сложности или организации взаимопомощи учащихся друг другу, по темпераменту учащихся [14, С. 160]. В данном случае, учащиеся создают архив цифрового контента по исследуемой теме и оформляют отчет в виде презентации, который затем защищают. Например, в исследовательской работе «Виды бактерий», учащиеся используя разные способы приготовления микропрепаратов определяют виды бактерий и способы их движения, затем полученный материал с помощью цифрового микроскопа используют для составления отчета.

Заключение. Таким образом, цифровые ресурсы направлены на формирование и развитие у обучающихся интереса к самостоятельной исследовательской деятельности, призваны значительно повысить наглядность не только самого процесса обучения, но и обработки результатов экспериментов за счет создания фото- и видеоматериалов, а также проведения измерений с помощью программного обеспечения. Формируются и развиваются навыки работы с оборудованием, исследовательские навыки, развивается способность строить логические цепочки и выяснять причинно-следственные связи, развивается естественно-научная грамотность. Цифровой микроскоп, являясь инновационным средством обучения, позволяет использовать практические методы обучения на качественно новом уровне и способствует в соответствии с требованиями ФГОС ООО реализации на уроках биологии деятельностного подхода в обучении школьников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Габдулинова, К.Г. Об использовании цифрового микроскопа в процессе естественно-научной подготовки младших школьников на уроках окружающего мира / К.Г. Габдулинова. – Текст : электронный // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2016. – № 40. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-ispolzovanii-tsifrovogo-mikroskopa-v-protseste-estestvenno-nauchnoy-podgotovki-mladshih-shkolnikov-na-urokah-okruzhayushchego> (дата обращения: 16.04.2024).
2. Габдулинова, К.Г. Цифровой микроскоп как средство реализации практических методов обучения на уроках окружающего мира в начальной школе / К.Г. Габдулинова. – Текст : электронный // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2016. – № S20. – С. 12-16. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76226.htm>.
3. Голованова, Т.И. Физиология растений : учеб. пособие / Т.И. Голованова. – Красноярск : Сибирский федеральный университет (СФУ), 2022. – 124 с. : ил. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=705322>. – Режим доступа: по подписке ЭБС «Университетская библиотека онлайн». – Текст : электронный.

4. Леонова, И.Б. Основы микробиологии : учебник и практикум для вузов / И.Б. Леонова. – Москва : Юрайт, 2023. – 277 с. – (Высшее образование). – URL: <https://urait.ru/bcode/512297>. – Режим доступа: по подписке ЭБС «Юрайт». – URL: <https://urait.ru/bcode/512297> (дата обращения: 03.04.2024). – Текст : электронный.
5. Мудракова, О.А. Учет возрастных особенностей при использовании технологии мультимедиа в учебном процессе / О.А. Мудракова, А.А. Конова. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал. – 2018. – Т. 8, № 6А. – С. 45-51.
6. Павлова, Н.В. Теоретические аспекты формирования познавательных универсальных учебных действий в курсе общей биологии основной школы / Н.В. Павлова, Н.В. Шарыпова. – Текст непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2021. – № 1 (49). – С. 62-66.
7. Российская Федерация. Министерство просвещения. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ от 31 мая 2021 г., № 287. – Текст : электронный // КонсультантПлюс : сайт : некоммерч. интернет-версия. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/ (дата обращения: 3.04.2024).
8. Российская Федерация. Министерство просвещения. Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования : приказ от 18 мая 2023 г. № 370. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс» в локальной сети ШГПУ (дата обращения: 3.04.2024). – Текст : электронный.
9. Российская Федерация. Правительство. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» : постановление от 26 дек. 2017 г. № 1642. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс» в локальной сети ШГПУ (дата обращения: 3.04.2024). – Текст : электронный.
10. Самошкина, Т.Г. Педагогические аспекты использования цифрового микроскопа в учебном процессе / Т. Г. Самошкина. – Текст : электронный // Теория и практика образования в современном мире : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февр. 2012 г.). – Санкт-Петербург : Реноме, 2012. – Т. 1. – С. 217-218. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1672/> (дата обращения: 6.05.2024).
11. Соловьёва, А.Л. Возможности цифрового микроскопа в формировании естественнонаучной грамотности обучающихся / А.Л. Соловьёва, А.Р. Камалова, Н.В. Шарыпова. – Текст : электронный // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы = Teacher education: tradition, innovation, prospecting, outlook : материалы XIII междунар. науч.-практ. конф., 21 октября 2022 г. / Междунар. акад. наук. пед. образования [и др.] ; ред. Н. Ю. Ган. – Шадринск : ШГПУ, 2022. – С. 398-404. – URL: <https://e.lanbook.com/book/312191> (дата обращения: 20.04.2024). – Режим доступа: по подписке.
12. Соловьёва, А.Л. Применение цифрового микроскопа в урочной деятельности / А.Л. Соловьёва. – Текст : электронный // Студенческий научный форум : материалы XV Междунар. студ. науч. конф. – URL: <https://scienceforum.ru/2023/article/2018034340> (дата обращения: 20.03.2024).
13. Соловьёва, А.Л. Цифровое микроскопирование в школьном биологическом практикуме / А.Л. Соловьёва, Н.В. Шарыпова. – Текст : непосредственный // Наука XXI века: взгляд в будущее : материалы XII Всерос. заоч. науч.-практ. конф. учащейся молодежи (24 апр. 2020 г., Шадринск) / Междунар. акад. наук пед. образования, Шадр. гос. пед. ун-т ; под ред. Н.В. Ипполитовой, Н.С. Стерховой. – Шадринск : ШГПУ, 2019. – С. 408-411.
14. Хайбулина, К.В. Применение цифрового микроскопа при организации индивидуально-групповой познавательной деятельности в процессе обучения биологии / К.В. Хайбулина. – Текст : электронный // Актуальные проблемы методики преподавания биологии, химии и экологии в школе и вузе : сб. науч.-практ. конф. – Москва, 2017. – С. 157-161. – URL : https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32628178_51449715.pdf (дата обращения: 22.04.2024).
15. Чернышенко, О.В. Практикум по физиологии растений : учеб. пособие / О.В. Чернышенко. – Москва, 2015. – 44 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Gabdulnina K.G. Ob ispol'zovanii cifrovogo mikroskopa v processe estestvenno-nauchnoj podgotovki mladshih shkol'nikov na urokah okruzhajushhego mira [On the use of a digital microscope in the process of natural science training of younger schoolchildren in the lessons of the surrounding world]. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii* [Problems and prospects of education development in Russia], 2016, no. 40. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-ispolzovanii-tsifrovogo-mikroskopa-v-protsesse-estestvenno-nauchnoj-podgotovki-mladshih-shkolnikov-na-urokah-okruzhayushchego> (Accessed 16.04.2024).
2. Gabdulnina K.G. Cifrovoy mikroskop kak sredstvo realizacii prakticheskikh metodov obuchenija na urokah okruzhajushhego mira v nachal'noj shkole [Digital microscope as a means of implementing practical teaching methods in the lessons of the surrounding world in primary school]. *Koncept: nauch.-metod. jelektron. zhurn.* [Concept], 2016, no. S20, pp. 12-16. URL: <http://e-koncept.ru/2016/76226.htm>.
3. Golovanova T.I. Fiziologija rastenij: ucheb. posobie [Plant physiology]. Krasnojarsk: Sibirskij federal'nyj universitet (SFU), 2022. 124 p. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=705322>.
4. Leonova I.B. Osnovy mikrobiologii : uchebnik i praktikum dlja vuzov [Fundamentals of microbiology]. Moskva: Jurajt, 2023. 277 p. URL: <https://urait.ru/bcode/512297>. URL: <https://urait.ru/bcode/512297> (Accessed 03.04.2024).
5. Mudrakova O.A., Konova A.A. Uchet vozrastnyh osobennostej pri ispol'zovanii tehnologii mul'timedia v uchebnom processe [Consideration of age-related features when using multimedia technology in the educational process]. *Pedagogicheskij zhurnal* [Pedagogical Journal], 2018, vol. 8, no. 6A, pp. 45-51.
6. Pavlova N.V., Sharypova N.V. Teoreticheskie aspekty formirovaniya poznavatel'nyh universal'nyh uchebnyh dejstvij v kurse obshhej biologii osnovnoj shkoly [Theoretical aspects of the formation of cognitive universal educational actions in the course of general biology of primary school]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Journal of the Shadrinsk State Pedagogical University], 2021, no. 1 (49), pp. 62-66.
7. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo prosveshhenija. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo

standarta osnovnogo obshhego obrazovaniya: prikaz ot 31 maja 2021 g., № 287 [The Russian Federation. The Ministry of Education. On the approval of the Federal state educational standard of basic general education]. *Konsul'tantPljus*: sajт: nekommerch. internet-versija [*ConsultantPlus*]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/ (Accessed 3.04.2024).

8. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo prosveshhenija. Ob utverzhenii federal'noj obrazovatel'noj programmy osnovnogo obshhego obrazovaniya: prikaz ot 18 maja 2023 g. № 370 [The Russian Federation. The Ministry of Education. On the approval of the federal educational program of basic general education]. Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy «Konsul'tantPljus» v lokal'noj seti ShGPU (Accessed 3.04.2024).

9. Rossijskaja Federacija. Pravitel'stvo. Ob utverzhenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya»: postanovlenie ot 26 dek. 2017 g. № 1642 [The Russian Federation. Government. On the approval of the state program of the Russian Federation “Development of education”]. Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy «Konsul'tantPljus» v lokal'noj seti ShGPU (Accessed 3.04.2024).

10. Samoshkina T.G. Pedagogicheskie aspekty ispol'zovanija cifrovogo mikroskopa v uchebnom processe [Pedagogical aspects of using a digital microscope in the educational process]. *Teorija i praktika obrazovaniya v sovremennom mire. T. 1: materialy I Mezhdunar. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, fevr. 2012 g.)* [*Theory and practice of education in the modern world*]. Sankt-Peterburg: Renome, 2012, pp. 217-218. URL: <https://moluch.ru/conf/pe/archiv/21/1672/> (Accessed 6.05.2024).

11. Solov'jova A.L., Kamalova A.R., Sharypova N.V. Vozmozhnosti cifrovogo mikroskopa v formirovanii estestvennonauchnoj gramotnosti obuchajushhihsja [The possibilities of a digital microscope in the formation of natural science literacy of students]. Pedagogicheskoe obrazovanie: tradicii, innovacii, poiski, perspektivy [Teacher education: tradition, innovation, prospecting, outlook]: materialy XIII mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 21 oktjabrja 2022 g. N. Ju. Gan (ed.). Shadrinsk: ShGPU, 2022, pp. 398-404. URL: <https://e.lanbook.com/book/312191> (Accessed 20.04.2024).

12. Solov'jova A.L. Primenenie cifrovogo mikroskopa v urochnoj dejatel'nosti [The use of a digital microscope in laboratory activities]. *Studentcheskij nauchnyj forum: materialy XV Mezhdunar. stud. nauch. konf.* [*Student Scientific Forum*]. URL: <https://scienceforum.ru/2023/article/2018034340> (Accessed 20.03.2024).

13. Solov'jova A.L., Sharypova N.V. Cifrovoe mikroskopirowanie v shkol'nom biologicheskom praktikume [Digital microscopy in a school biological workshop]. In Ippolitovoj N.V. (eds.) *Nauka XXI veka: vzgljad v budushhee: materialy III Vseros. zaoch. nauch.-prakt. konf. uchashhejsja molodezhi (24 apr. 2020 g., Shadrinsk)* [Science of the XXI century: a look into the future]. Shadrinsk: ShGPU, 2019, pp. 408-411.

14. Hajbulina K.V. Primenenie cifrovogo mikroskopa pri organizacii individual'no-grupповой poznavatel'noj dejatel'nosti v processe obuchenija biologii [The use of a digital microscope in the organization of individual and group cognitive activity in the process of teaching biology]. Aktual'nye problemy metodiki prepodavaniya biologii, himii i jekologii v shkole i vuze: sb. nauch.-prakt. konf. [*Actual problems of methods of teaching biology, chemistry and ecology at school and university*]. Moscow, 2017, pp. 157-161. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32628178_51449715.pdf (Accessed 22.04.2024).

15. Chernyshenko O.V. Praktikum po fiziologii rastenij: ucheb. posobie [Workshop on plant physiology]. Moscow, 2015. 44 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.Л. Соловьёва, студент 5 курса, обучающийся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (образовательная программа «Биология», «География»), ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: alexaslvv@gmail.com.

Н.В. Шарьпова, кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой биологии и географии с методикой преподавания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: sharnadvla@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT AUTHORS:

A.L. Solovyova, 5th year Student, field of training 44.03.05 Pedagogical education (with two profiles) (educational program “Biology”, “Geography”), Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: alexaslvv@gmail.com.

N.V. Sharypova, Ph. D. in Biological Sciences, Associate Professor, Department Chair, Department of Biology and Geography with Teaching Methods, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: sharnadvla@yandex.ru.

УДК 37.016.811

DOI: 10.52772/25420291_2024_2_72

**Елена Андреевна Сорокина,
София Андреевна Григорьева
г. Шадринск**

Организация искусственной языковой среды в изучении немецкого языка на основе теории Стивена Крашена

В настоящее время наблюдается потребность общества в квалифицированных специалистах, которые способны организовывать международное сотрудничество с зарубежными партнерами. Как следствие, знание иностранного языка становится гарантом успешной карьеры. В связи с этим преподаватели находятся в постоянном поиске новейших методов преподавания иностранных языков. В статье рассматривается вопрос организации искусственной языковой среды при изучении немецкого языка. За основу взяты гипотезы Стивена Крашена, которые могут послужить условиями для создания эффективной обучающей среды. Существует ряд возможных преобразований, позволяющих модернизировать про-

цесс обучения. К ним относятся такие методы, как аудиолингвальный, аудиовизуальный, прямой, коммуникативный методы, изучение языка с помощью приложений и Интернет-ресурсов. Создавая искусственную языковую среду, можно улучшить результаты изучения языка учащимися и помочь им преодолеть языковой барьер.

Ключевые слова: языковая среда, искусственная языковая среда, метод, гипотеза, аудирование, интерактивные упражнения, языковой материал, немецкий язык.

**Elena Andreevna Sorokina,
Sofia Andreevna Grigorieva
Shadrinsk**

Organization of an artificial language environment studying the German language based on the theory of Stephen Krashen

Currently, there is a need for society in qualified specialists who are able to organize international cooperation with foreign partners. As a result, knowledge of a foreign language becomes the guarantor of a successful career. In this regard, teachers are constantly looking for the latest methods of teaching a foreign language. The article discusses the issue of organizing an artificial language environment studying the German language. Stephen Krashen's hypotheses are taken as a basis which can serve as conditions for creating an effective training environment. There are a number of possible transformations to modernize the learning process. These include methods such as audio-linguistic, audiovisual, direct, communicative methods, learning the language using applications and Internet resources. By creating an artificial language environment, students can improve language learning outcomes and help them overcome the language barrier.

Keywords: language environment, artificial language environment, method, hypothesis, listening, interactive exercises, language material, German.

Изучение иностранного языка – это сложный и многогранный процесс, требующий от человека не только знания грамматики и лексики, но и умения применять их в различных социальных ситуациях. В современном мире знание иностранного языка является одним из ключевых навыков, необходимых для успешной интеграции в глобальное общество. Специалисты в области педагогики и методики находятся в постоянном поиске новых методов преподавания иностранных языков. Например, эффективно применению информационно-коммуникативных технологий в процессе изучения иностранных языков посвящены работы М.А. Бовтенко [4], М.Н. Евстигнеева [7], Е.С. Полат [10], Р.К. Потаповой [11], П.В. Сысоева и др. Ряд ученых утверждают, что наиболее эффективными методами в вузе будут коммуникативные и конструктивные методы. Они предлагают применение метода симуляции, а также ролевой игры [9].

Немецкий язык занимает важное место среди иностранных языков, изучаемых во многих странах мира. Одним из эффективных методов изучения иностранного языка, по мнению ученых [2; 5; 6; 8], является организация искусственной языковой среды, которая способствует погружению учащихся в иноязычную культуру и стимулирует развитие коммуникативных навыков.

В данной статье рассматривается подход к организации искусственной языковой среды на основе теории известного американского психолингвиста Стивена Крашена. Будет предпринята попытка описания процесса организации искусственной языковой среды посредством деятельности преподавателя. Теория Стивена Крашена предлагает новые подходы к изучению иностранного языка и акцентирует внимание на изучении языка естественным образом.

Стивен Крашен, основываясь на психофизиологических особенностях процесса усвоения языка, разработал несколько гипотез, которые помогают объяснить процесс изучения иностранного языка [14, С. 85]. Рассмотрим каждую их них.

Первой, фундаментальной гипотезой теории Стивена Крашена, является гипотеза «усвоения-обучения» (acquisition-learning hypothesis). Язык представляет собой сложную структуру, состоящую из двух независимых компонентов, в рамках которых мы развиваем наши лингвистические навыки. Это усвоение языка (acquisition) и его изучение (learning). С. Крашен рассматривает усвоение языка как процесс бессознательный и сопоставляет его с тем, как дети изучают свой родной язык. Люди, изучающие новый язык, зачастую не отдают себе отчета в том, что они усваивают его, а лишь осознают свое желание общаться на этом языке. Итогом такого усвоения становится приобретенная языковая компетенция, которая также возникает неосознанно. Предложения, соответствующие грамматическим нормам, «звучат» или «ощущаются» как правильные, а ошибки, напротив, воспринимаются как нечто странное, даже если нам не известно конкретное правило, которое было нарушено [15, С. 10]. Изучение, согласно С. Крашену, включает сознательный процесс, итогом которого становится сознательное знание о языке, например, знание грамматических правил. С. Крашен обращает внимание на то, что корректировка ошибок полезна для сознательного обучения. При этом он отталкивается от исследований, проводимых Роджером Брауном (Brown, R. The child's grammar from I to III, 1969), в ходе которых было выявлено, что родители исправляют лишь малую часть речи ребенка, например, трудности с произношением. Больше внимание уделяется сути сказанного.

В качестве второй гипотезы С. Крашен выделяет гипотезу «естественного порядка» (natural order hypothesis). Согласно данной гипотезе, люди изучают языки в определённом естественном порядке, и ни один учитель не может изменить эту последовательность изучения материала. В качестве доказательств к своей гипотезе С. Крашен приводит исследования Хайди Дюлай и Марины Бёрт (Dulay, H. Natural sequences in child second language acquisition, 1974). Порядок овладения ребенком второго языка отличался от порядка изучения им первого языка, однако различные группы людей, изучающих второй язык, продемонстрировали сходство. Полученные Х. Дюлай и М. Бёрт результаты были подтверждены целым рядом других исследователей, например, Рональдом Кесслером (Kessler, C. The acquisition of English syntactic structures by a Vietnamese child, 1977). Порядок овладения языком не зависит от индивидуальных особенностей учащихся [15, С. 12]. Иначе говоря, стоит обратить внимание на подачу материала от простого к сложному, а не изобретать свой «особенный» способ обучения.

Третья гипотеза, выделенная С. Крашеном - «гипотеза редактора» (monitor hypothesis). Она показывает связь между «усвоением» и «изучением», как бы дополняя первую гипотезу. Согласно С. Крашену, «усвоение» помогает человеку говорить и писать, «иницировать речь», в то время как «изучение» берет на себя роль редактора и корректирует выдаваемый языковой материал посредством изученных грамматических категорий. При этом С. Крашеном были выделены три необходимых условия: время для обдумывания правила, сосредоточенность на форме высказывания и знание правила. В то же время, чрезмерное внимание к изучению ведет к появлению у учащихся языкового барьера. В ситуации общения не представляется возможным значительное повышение уровня грамматической правильности речи за счет изучения правил, поскольку невозможно увеличить естественный темп процесса усвоения языка [15, С. 16-19].

В качестве четвертой гипотезы выступает «гипотеза входного материала» (input hypothesis). В обосновании данной гипотезы С. Крашен пытается объяснить процесс овладения учащимися вторым языком. Воспринимаемый изучающим материал должен быть в небольшой степени выше по уровню, чем текущий уровень владения языком. С. Крашен представил это в виде схемы « $i+1$ », где i – это «входной материал», а 1 – следующая ступень изучения языка. В этом случае, С. Крашен пишет о том, что лучшим способом обучения говорению является предоставление понятной информации (comprehensible input). Человек начинает говорить только тогда, когда ощущает готовность, но это состояние возникает у всех в разное время. Первоначально речь не будет отличаться грамматической правильностью, но будет улучшаться с последующим прослушиванием и пониманием входного матери-

ала. Доказательством служит исследование Герберта Кларка и Евы Кларк (Clark, H. Psychology and Language. An introduction to psycholinguistics, 1977), где говорится о том, что воспитатели упрощают свою речь, чтобы детям было проще понимать, о чем они говорят. Так происходит не всегда, иногда материал, подаваемый детям, может быть в разы сложнее понимаемого ими, главное, придерживаться позиции, когда 70-90% материала знакомы и только 10-30% - новые. С. Крашен отталкивается от различных исследований и историй овладения людьми вторым языком и приходит к выводу, что изучающие сталкиваются с «периодом молчания», длящимся примерно 6 месяцев. Это время необходимо для усвоения модели языка, прежде чем человек начнет разговаривать [15, С. 20-30].

Последней, но не менее важной гипотезой, является «гипотеза аффективного фильтра» (affective filter hypothesis). Данная гипотеза служит объяснением, почему процесс овладения языком тормозится даже при достаточном количестве понятной информации (comprehensible input). Эмоциональные составляющие, такие как: самооценка, тревожность и мотивация – влияют на усвоение языка. В ситуации сильного стресса снижается способность воспринимать язык естественно, что приводит к стагнации [15, С.31].

Прежде чем переходить к самой организации искусственной языковой среды, обратимся к понятию «языковая среда». Существует обширное количество подходов к понятию «языковая среда». Данной проблемой занимались такие ученые как Э.Г. Азимов [1], И.П. Бондаренко [3], В.Ю. Лыскова [13], Е.А. Ракитина [13], А.Н. Шукин [1] и другие. Остановимся на определении, данном Ю.П. Похолоковым и Л.Н. Горяновой [12], которое звучит следующим образом: «Языковая среда – это комплекс условий и мероприятий, обеспечивающих непрерывное функционирование единого коммуникативного пространства, в котором все его участники способны без затруднений использовать соответствующий язык для реализации различных видов деятельности и решения коммуникативных задач» [12, С. 130]. Исходя из данного определения, можно выявить некоторые преимущества языковой среды для обучения. Главным достоинством становится тот факт, что языковая среда позволяет активно практиковать язык и укреплять языковые навыки, особенно в плане разговорной практики. Учащиеся погружаются в некую совокупность условий страны изучаемого языка, что помогает развивать навыки межкультурной коммуникации и лучше понимать особенности культуры и обычаев носителей языка.

Проанализировав условия овладения вторым языком, предлагаемые С. Крашеном в форме гипотез и преимущества языковой среды как таковой, можно попытаться организовать искусственную языковую среду посредством деятельности преподавателя. Стоит отметить, что полноценное погру-

жение «в язык» в данном ключе невозможно, однако существует возможность обеспечить комплексное изучение языка с использованием широкого спектра средств. К возможностям организации искусственной языковой среды в ходе изучения немецкого языка можно отнести следующее:

1. Аудиолингвальный и аудиовизуальный методы, которые предполагают широкое применение аудио- и видеоматериалов. С. Крашен в своих работах большое внимание уделил тому, что прослушивание является основным инструментом овладения языком. Для полноценного обучения необходимо увеличить количество материалов, позволяющих учащимся больше слушать, чтобы сформировать у них представление модели языка. Не лишним будет ведение преподавателем занятия на изучаемом языке, подобно воспитателю, упрощающему свою речь с использованием в том числе невербальных средств. В этом случае, учащиеся будут опираться на конкретный образ предмета, а не на его перевод на родной язык. В качестве средств, позволяющих «предотвратить» появление аффективного фильтра, можно выделить подкасты, фильмы, мультфильмы, музыку, видеоролики. Дополнением к занятиям может выступать задание на дом, которое так же не должно вызывать негативных эмоций. Вместо «зубрежки» 20 слов целесообразно использовать ресурсы, которые могут обеспечить включение данных слов в пассивный словарь ненавязчиво, например, через песню или видеотреклет, но позволят вывести те же слова в активный словарь на занятии.

Приведем пример использования аудиовизуального метода на занятиях по немецкому языку. Студентам демонстрируется видеотреклет (например, учебный фильм на немецком языке «Nicos Weg»). После просмотра студенты отвечают на вопросы по просмотренному видео. В процессе демонстрации фильма преподаватель может останавливать запись для комментариев, записи новых слов. Затем видео демонстрируется еще раз для тренировки лексических и грамматических структур, организуется работа по ответам на вопросы, студентами составляются примеры с предложенным лексическим материалом, выполняются упражнения на подстановку.

2. Прямой метод, который предполагает организацию практики разговорной речи в группе. Начиная с легких диалогов, предполагающих ответы «да» и «нет» постепенно переходить к исключительному общению на немецком языке. Необходимо предоставлять учащимся возможность говорить, независимо от количества совершаемых ими ошибок. Преодоление языкового барьера зависит

от климата в группе, потому следует избегать излишней критики. Формирование высказываний на начальном этапе может занимать некоторое время, но по ходу изучения языка посредством усвоения основных грамматических категорий речь начнет приобретать беглость.

3. Коммуникативный метод, предполагающий выработку речевого поведения в различных ситуациях. Работа может быть организована в виде экскурсий, тематических дней, посещения различных мероприятий. В ходе проведения конкретного события преподавателю открывается возможность рассказать о вещах, в той или иной мере знакомых учащимся, но на иностранном языке. Это позволит привлечь внимание учащихся к окружающему их миру в том значении, как если бы они находились в иноязычной среде. В качестве контроля студенты могут подготовить небольшие сообщения, в которых каждый участник делится своими интересами, мыслями, идеями. Например, после похода в театр студенты делятся своими впечатлениями о просмотренном спектакле на немецком языке. Оригинальным решением может послужить создание общего пространства в сети Интернет (группа в мессенджере или социальной сети), позволяющего всем учащимся организовывать обсуждения на иностранном языке.

В рамках коммуникативного метода предлагается привлечь учащихся к использованию онлайн-ресурсов и приложений для изучения немецкого языка. Существует множество приложений, позволяющих выполнять короткие интерактивные упражнения, осваивать грамматические правила и лексические единицы путем игры. К ним, например, можно отнести Deutsche Welle, Duolingo, Easy German, Quizlet, Wie geht's German и другие. Основное преимущество таких приложений в том, что они позволяют учащимся выработать привычку изучения языка каждый день. При этом работу с данными приложениями можно включать в план занятия, чтобы позволить учащимся поработать самостоятельно в форме своеобразной игры.

Таким образом, путем предложенных методов можно организовать искусственную языковую среду, которая будет приближена к «реальной» коммуникации. Задачей педагогов, реализующих гипотезы С. Крашена, является создание естественного коммуникативного языкового пространства на занятиях, а также применение разнообразных методов и приемов обучения, для которых в большей степени характерны креативность, импровизация и аутентичное общение. Создание такой среды может значительно улучшить результаты обучения, но данный феномен нуждается в дальнейшем исследовании.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с. – Текст : непосредственный.
2. Анненкова, А.В. Овладение иностранным языком: особенности искусственной языковой среды / А.В. Анненкова, М.А. Гнездилов. – Текст : непосредственный // Новая наука: теоретический и практический взгляд. Т. 2. – 2012. – № 4. – С. 40-41.

3. Бондаренко, И.П. Роль языковой среды при овладении русским языком: лексический аспект : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Бондаренко Иван Петрович. – Одесса, 1987. – 170 с. – Текст : непосредственный.
4. Бовтенко, М.А. Электронные курсы по иностранным языкам: реализация лингвометодических требований / М.А. Бовтенко. – Текст : непосредственный // Дистанционное обучение в высшем образовании: опыт, проблемы и перспективы развития : материалы 13 Всерос. научно-практ. конф. с междунар. участием. – Санкт-Петербург : СПбГУП, 2020. – С. 33-34.
5. Богачева, А.В. Методы создания искусственной языковой среды на занятиях РКИ / А.В. Богачева. – Текст : непосредственный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – № 2 (35). – С. 34-37.
6. Бурина, Е.В. Концепция искусственной языковой среды обучения второму иностранному языку (на примере французского языка) / Е.В. Бурина. – Текст : непосредственный // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2015. – № 3. – С. 59-65.
7. Евстигнеев, М.Н. Дистанционные образовательные технологии в обучении иностранному языку / М.Н. Евстигнеев, И.А. Евстигнеева. – Текст : непосредственный // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – № 26 (190). – С. 25-32.
8. Ермекбаева, Г.Г. Языковая среда как психологический фактор обучения неродному языку / Г.Г. Ермекбаева. – Текст : непосредственный // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 3. – С. 143-147.
9. Каюмов, Б.И. Новые методы и технологии преподавания иностранных языков в вузе / Б.И. Каюмов, Б.Х. Маматкаримова. – Текст : непосредственный // European science. – 2019. – № 7 (49). – С. 48-50.
10. Полат, Е.С. К проблеме определения эффективности дистанционной формы обучения / Е.С. Полат. – Текст : непосредственный // Открытое образование. – 2005. – № 3. – С. 71-76.
11. Потапова, Р.К. Системы речевого взаимодействия «человек-машина» и разработка алгоритмов преобразования «текст-речь» / Р.К. Потапова, В.Г. Санников, В.В. Потапов. – Текст : непосредственный // Ученые записки физического факультета Московского Университета. – 2017. – № 5. – С. 31-36.
12. Похолков, Ю.П. Языковая среда: от понятия к принципам создания / Ю.П. Похолков, Л.Н. Горянова. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. Т. 31. – 2022. – № 7. – С. 123-136.
13. Ракигина, Е.А. Информационные поля в учебной деятельности / Е.А. Ракигина, В.Ю. Лыскова. – Текст : непосредственный // Информатика и образование. – 1999. – № 1. – С. 19-25.
14. Черноштан, О.Н. Теория Стивена Крашена о понятном вводе при проектировании краткосрочных профессионально-ориентированных курсов по иностранному языку в неязыковом вузе / О.Н. Черноштан. – Текст : непосредственный // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2024. – № 03. – С. 83-99.
15. Krashen, S.D. Explorations in Language Acquisition and Use: The Taipei Lectures / S.D. Krashen. – Text : direct // Portsmouth, NH: Heinemann, 2003. – P. 202.

REFERENCES

1. Azimov Je.G., Shhukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam) [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. Moscow: IKAR, 2009. 448 p.
2. Annenkova A.V., Gnezdilov M.A. Ovladenie inostrannym jazykom: osobennosti iskusstvennoj jazykovoj sredy [Mastering a foreign language: features of an artificial language environment]. *Novaja nauka: teoreticheskij i prakticheskij vzgljad. T. 2 [New science: a theoretical and practical view. V. 2]*, 2012, no. 4, pp. 40-41.
3. Bondarenko I.P. Rol' jazykovoj sredy pri ovladenii russkim jazykom: leksicheskij aspekt. Dis. kand. filol. nauk [The role of the language environment in mastering the Russian language: lexical aspect. Ph. D. (Philology) diss.]. Odessa, 1987. 170 p.
4. Bovtenko M.A. Jelektronnye kursy po inostrannym jazykam: realizacija lingvometodicheskikh trebovanij [Electronic courses in foreign languages: implementation of linguistic methodological requirements]. *Distancionnoe obuchenie v vysshem obrazovanii: opyt, problemy i perspektivy razvitiija: materialy 13 Vseros. nauchno-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem [Distance learning in higher education: experience, problems and prospects of development]*. Sankt-Peterburg: SPbGUP, 2020, pp. 33-34.
5. Bogacheva A.V. Metody sozdanija iskusstvennoj jazykovoj sredy na zanjatijah RKI [Methods of creating an artificial language environment in the classroom]. *Baltiiskij humanitarnyj zhurnal [Baltic Humanitarian Journal]*, 2021, no. 2 (35), pp. 34-37.
6. Burina E.V. Konceptija iskusstvennoj jazykovoj sredy obuchenija vtoromu inostrannomu jazyku (na primere francuzskogo jazyka) [The concept of an artificial language environment for teaching a second foreign language (on the example of the French language)]. *Vestnik RUDN. Serija: Russkij i inostrannye jazyki i metodika ih prepodavaniija [Bulletin of Peoples' friendship university of Russia. Series: Russian and foreign languages and methods of teaching them]*, 2015, no. 3, pp. 59-65.
7. Evstigneev M.N., Evstigneeva I.A. Distancionnye obrazovatel'nye tehnologii v obuchenii inostrannomu jazyku [Distance learning technologies in teaching a foreign language]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki [Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities.]*, 2021, no. 26 (190), pp. 25-32.
8. Ermekbaeva G.G. Jazykovaja sreda kak psihologicheskij faktor obuchenija nerodnomu jazyku [The language environment as a psychological factor of teaching a non-native language]. *Sovremennye naukoemkie tehnologii [Modern high-tech technologies]*, 2020, no. 3, pp. 143-147.
9. Kajumov B.I., Mamatkarimova V.H. Novye metody i tehnologii prepodavaniija inostrannyh jazykov v vuze [New methods and technologies of teaching foreign languages in higher education]. *European science [European science]*, 2019, no. 7 (49), pp. 48-50.
10. Polat E.S. K probleme opredelenija jeffektivnosti distancionnoj formy obuchenija [On the problem of determining the effectiveness of distance learning]. *Otkrytoe obrazovanie [Public education]*, 2005, no. 3, pp. 71-76.

11. Potapova R.K., Sannikov V.G., Potapov V.V. Sistemy rechevogo vzaimodejstviya «chelovek-mashina» i razrabotka algoritmov preobrazovanija «tekst-rech» [Systems of human-machine speech interaction and the development of text-to-speech conversion algorithms]. *Uchenye zapiski fizicheskogo fakul'teta Moskovskogo Universiteta [Scientific notes of the Faculty of Physics of Moscow University]*, 2017, no. 5, pp. 31-36.
12. Pohlkov Ju.P., Gorjanova L.N. Jazykovaja sreda: ot ponjatija k principam sozdanija [Language environment: from the concept to the principles of creation]. *Vysshee obrazovanie v Rossii. Vol. 31 [Higher education in Russia. Vol. 31]*, 2022, no. 7, pp. 123-136.
13. Rakitina E.A., Lyskova V.Ju. Informacionnye polja v uchebnoj dejatel'nosti [Information fields in educational activities]. *Informatika i obrazovanie [Informatics and education]*, 1999, no. 1, pp. 19-25.
14. Chernoshtan O.N. Teorija Stivena Krashena o ponjatnom vvode pri proektirovanii kratkosrochnyh professional'no-orientirovannyh kursov po inostrannomu jazyku v neязыkovom vuze [Stephen Krashen's theory of understandable input in the design of short-term professionally oriented courses in a foreign language in a non-linguistic university]. *Koncept: nauch.-metod. jelektron. zhurn. [Concept]*, 2024, no. 03, pp. 83-99.
15. Krashen S.D. Explorations in Language Acquisition and Use: The Taipei. Portsmouth, NH: Heinemann, 2003. R. 202.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.А. Сорокина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail helen-a2003@mail.ru.

С.А. Григорьева, студентка 4 курса, бакалавриат, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail jofka_2@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.A. Sorokina, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Theory and Practice of German Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: helen-a2003@mail.ru.

S.A. Grigoryeva, Undergraduate Student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: jofka_2@mail.ru.

УДК 371.333

DOI: 10.52772/25420291_2024_2_78

Зокир Авазович Авлиякулов,
г. Термез, Узбекистан
Людмила Ивановна Пономарева
г. Шадринск, Россия

**Подготовка будущих педагогов к преподаванию русского языка
в общеобразовательной школе Узбекистана**

Статья посвящена теоретическому описанию проблемы подготовки будущих педагогов в республике Узбекистан. Авторы рассматривают приоритетные задачи высшего образования: применение различных технологий в образовательном процессе, а также развитие коммуникативных навыков у будущих педагогов – учителей русского языка. В статье описаны основные методологические подходы, применяемые в подготовке студентов к преподаванию русского языка в школах Узбекистана: индивидуальный, коммуникативно-ориентированный, интегративный подходы. Особая роль в статье отведена международному сотрудничеству Термезского государственного педагогического института и Шадринского государственного педагогического университета в проведении научно-исследовательских работ, организации международных научно-практических конференций, стажировок и академическому обмену студентами. В результате такого взаимодействия удастся привлечь к работе высококвалифицированных русскоязычных специалистов, которые делятся своим опытом и знаниями, что, безусловно, способствует подготовке студентов – будущих педагогов к преподаванию русского языка в школах Узбекистана.

Ключевые слова: подготовка будущих педагогов, преподавание русского языка, школы Узбекистана, международное сотрудничество.

Zokir Avazovich Avliyakov,
Termez
Lyudmila Ivanovna Ponomareva
Shadrinsk

**Preparing of future teachers for teaching Russian in
Uzbekistan secondary comprehensive school**

The article is devoted to a theoretical description of the problem of training future teachers in the Republic of Uzbekistan. The authors consider the priority tasks of higher education: the use of information and communication technologies in the educational process as well as the development of communication skills among future teachers - Russian language teachers. The article describes the main methodological approaches used in preparing students for teaching Russian in schools of Uzbekistan: individual, communication-oriented, integrative approaches. A special role is given to the international cooperation of Termez State Pedagogical Institute and Shadrinsk State Pedagogical University in conducting research work, organizing international scientific and practical conferences, internships and academic exchange of students. As a result of such interaction, it is possible to attract highly qualified Russian-speaking specialists to work who share their experience and knowledge which contributes to the preparation of future teachers for teaching Russian in Uzbekistan.

Keywords: training of future teachers, teaching Russian, schools in Uzbekistan, international cooperation.

Введение. В общеобразовательных школах Узбекистана преподавание русского языка имеет давнюю историю. На протяжении многих лет в этой республике активно осуществляется подготовка будущих педагогов к преподаванию этого языка.

Первые шаги по подготовке педагогов к преподаванию русского языка в общеобразовательной школе Узбекистана были предприняты в период Советского Союза. В то время, когда русский язык был основным языком межнационального общения, подготовка квалифицированных преподавателей этого языка была особенно важной задачей для учебных заведений. В рамках этой подготовки была создана специализированная система высшего и среднего педагогического образования [13].

В 1927 году был открыт первый русский отдел факультета иностранных языков Ташкентского

государственного педагогического института, где будущие педагоги получали глубокие знания русского языка и литературы. В последующие годы были созданы еще несколько специализированных факультетов и отделений, которые предоставляли возможность студентам изучать русский язык как основной предмет, а также получить образование в других педагогических дисциплинах.

После получения высшего образования выпускники обращались в школы и начинали свою педагогическую деятельность. Они преподавали русский язык на всех уровнях образования – начальная школа, основная школа и старшая школа. Каждый преподаватель был квалифицированным специалистом, который не только отличался глубокими знаниями иностранного языка, но и имел опыт работы с обучающимися разного возраста.

Однако с распадом Советского Союза и переходом Узбекистана к независимости, система подготовки педагогов к преподаванию русского языка изменилась. Было необходимо пересмотреть программы подготовки, учесть новые требования и особенности времени. В этот период была проведена систематическая работа по разработке новых образовательных стандартов и программ для подготовки учителей русского языка.

Сегодня подготовка педагогов к преподаванию русского языка в общеобразовательной школе Узбекистана осуществляется в рамках высших учебных заведений, таких как университеты и институты. В программы обучения включены такие предметы, как «Русский язык и литература», «Методика преподавания русского языка», «Лингвистика» и другие. Особое внимание уделяется развитию у студентов коммуникативных навыков на русском языке, а также их способности эффективно преподавать этот язык старшим и младшим школьникам [11].

Помимо формального образования, студенты также имеют возможность проходить практику в общеобразовательных учреждениях. Это позволяет им применять свои теоретические знания на практике, а также приобрести опыт работы с учащимися разного возраста и уровня подготовки. Такая практика помогает будущим педагогам стать более уверенными и профессиональными в своей деятельности [9].

Актуальность с учетом выше обозначенной проблемы определяется диссеминацией опыта, полученного в результате практического применения авторских приемов и методов в подготовке будущих учителей, которым предстоит преподавать русский язык в общеобразовательных школах Узбекистана.

Научная новизна исследования состоит в теоретическом обосновании проблемы и обобщении имеющегося опыта в подготовке студентов к преподаванию русского языка в педагогическом вузе.

Целью исследования является обобщение и представление современного опыта подготовки студентов- будущих педагогов к преподаванию русского языка в школах Узбекистана.

Исследовательская часть. В Узбекистане есть своя специфика и особенности в подготовке будущих педагогов к преподаванию русского языка в общеобразовательной школе. Это связано с межкультурной средой и некоторыми социально-политическими особенностями страны.

Одной из основных особенностей опыта работы является важность сочетания теоретического обучения и практических навыков. В ходе обучения будущие педагоги получают не только теоретические знания, но и сразу применяют их на практике. Так, традиционные лекции, на которых преподаватель вуза объясняет особенности того или иного явления в русском языке, литературные нормы, взаимодействие лексики и грамматики, практически не встречаются в курсе преподавания РКИ (русский язык как иностранный). Даже лекционные занятия

являются некой интегративной формой преподавания, в которой студентам приходится обыгрывать диалог, решать проблемные ситуации, предлагать свой вариант составления ответов на вопрос педагога. Это позволяет обучающимся закреплять полученные знания и развивать практические навыки в реальной педагогической среде.

Еще одной особенностью опыта работы в Узбекистане является уклон на формирование межкультурной компетенции у будущих педагогов. В связи с многонациональным составом населения страны, русский язык, как иностранный, стал одним из важных предметов в общеобразовательной школе. Поэтому, подготовка будущих педагогов включает изучение межкультурных аспектов общения и взаимодействия с учениками разных национальностей [1]. С этой целью, преподаватель заранее делит студентов на малые группы для общения, при этом, в каждой группе есть студенты, которые хорошо владеют русским языком, что облегчает усвоение устной речи остальным участникам группы.

Также стоит отметить, что в Узбекистане большое внимание уделяется современным педагогическим технологиям и использованию информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе. Будущим педагогам предоставляются возможности для овладения современными методиками преподавания русского языка, использования интерактивных учебных материалов, компьютерных программ и онлайн-ресурсов. Это позволяет подготовленным педагогам быть в курсе современных тенденций в образовании и обеспечивать качественное преподавание русского языка с использованием новых технологий.

Одной из важных задач, стоящих перед педагогами, является развитие коммуникативных навыков у учащихся. В рамках подготовки педагогов русского языка обращается внимание на развитие у учащихся навыков говорения, письма, чтения и аудирования на русском языке. Опыт работы показывает, что такой подход способствует повышению заинтересованности и мотивации учащихся в освоении русского языка, а также развитию их коммуникативной компетенции [10].

Кроме того, важным аспектом опыта работы является индивидуальный подход к каждому ученику. Как было указано выше, Узбекистан является многонациональной страной (более 10% населения составляют казахи, таджики, каракалпаки и другие национальности Средней Азии), при этом, сами узбеки имеют весьма смешанный этногенез: бактрийцы, согдийцы, сако-массагеты и др. Педагоги вуза стремятся учитывать особенности каждого ученика и его индивидуальные потребности, так чтобы обеспечить максимальное развитие и успешное овладение русским языком. Работа с каждым учеником включает в себя проведение диагностической работы, адаптацию обучения, а также использование дифференцированных заданий и упражнений [3].

Вместе с тем, опыт работы показывает, что необходимо обратить внимание на подготовку педагогов к преподаванию русского языка ученикам, для которых русский язык не является родным. Это требует углубленного изучения методических аспектов работы с такими учениками, разработки соответствующих учебных материалов и использования дополнительных образовательных программ.

Преподавание русского языка в общеобразовательных школах Узбекистана – это сложный и ответственный процесс. Для успешной подготовки будущих педагогов к преподаванию русского языка важно определить методологические подходы, которые позволят достичь высоких результатов обучения.

Одним из основных методологических подходов является коммуникативно-ориентированный подход. Суть данного подхода заключается в том, чтобы приобретение и развитие коммуникативных навыков стали главной целью обучения. Студенты активно применяют русский язык в коммуникативных ситуациях, общаются друг с другом и с преподавателем на русском языке, решают специально созданные задачи и проблемные ситуации, используя русский язык. Этот подход позволяет стимулировать мотивацию студентов, развивать их коммуникативные навыки и создавать положительную атмосферу в группе [4].

Многие исследователи сходятся во мнении о необходимости использования компетентностного и личностного подходов в выборе инновационных методико-дидактических технологий при формировании коммуникативной компетентности у будущих учителей на интегрированных занятиях [15]. Ученые также признают наличие проблем в высшем профессиональном образовании в направлении самостоятельно-творческой деятельности обучаемых лиц, заключающуюся в формировании коммуникативной компетентности студентов при изучении русского языка, а также недостаточности разработок и апробации инновационных технологий, мотивирующих студентов к освоению коммуникативной компетентности в процессе изучения русского языка.

Еще одним важным методологическим подходом является интегративный подход. Он предполагает интеграцию изучаемого языка с другими предметами или областями знаний. Так, например, при изучении русского языка можно использовать материалы по литературе, истории, культуре России [5]. Это позволяет студентам не только освоить языковые навыки, но и расширить кругозор, узнать о культуре и истории России. Интегративный подход стимулирует интерес студентов и помогает им лучше понять и использовать русский язык [7].

Особое внимание при подготовке будущих педагогов следует уделять интерактивным методам обучения. Интерактивные методы предполагают активное взаимодействие студентов с педагогом и друг с другом [6]. Это могут быть различные игры,

дискуссии, ролевые игры, проектные задания и другие активности, которые стимулируют познавательный интерес и активизируют участие студентов. Использование интерактивных методов обучения способствует формированию навыков самостоятельной работы, критического мышления, коммуникации, сотрудничества и творческого мышления.

Следует отметить и значимость индивидуального подхода к каждому студенту. Все студенты обладают своими специфическими особенностями, образовательными потребностями и уровнем владения языком. Преподаватель должен гибко настраиваться на каждого студента, учитывать его индивидуальные особенности и предпочтения, создавая комфортные условия для обучения. Самостоятельная работа, индивидуальные задания, консультации, разнообразные дифференцированные формы обучения – все это помогает эффективному преподаванию русского языка [2].

Конечно, реализация указанных методологических подходов требует от педагога соответствующей подготовки. Преподаватели, которые подбираются для чтения дисциплин, способствующих изучению русского языка студентами, владеют не только русским языком, но и методами его преподавания, используют современные интерактивные технологии, умеют подбирать и создавать учебные материалы, учитывать потребности и интересы обучающихся. Поэтому, для успешной подготовки будущих педагогов к преподаванию русского языка в общеобразовательной школе Узбекистана, предусмотрены курсы повышения квалификации и стажировки для преподавателей, организация мастер-классов и тренингов, посвященных актуальным методикам преподавания русского языка.

Комбинирование вышеуказанных методологических подходов позволяют создать оптимальные условия для развития коммуникативных навыков и языковых компетенций студентов, а также повысить качество преподавания русского языка в общеобразовательной школе Узбекистана. Опыт работы педагогов, основанный на современных методологических подходах, является основой для успешного формирования языковой и культурной компетенций студентов, которые смогут успешно продолжить свое обучение в высших учебных заведениях или применять полученные знания в профессиональной деятельности.

Все чаще отмечается, что все высшие профессиональные учебные заведения Республики Узбекистан активно внедряются инновационные технологии обучения. В том числе применяются нестандартные формы занятий, среди которых преобладают такие методики, включающие элементы интеграции учебных дисциплин с целью усовершенствования коммуникативных и профессиональных компетенций студентов на самостоятельной и творческой основах.

Применение концепта «говорящего субъекта и адресата», на занятиях по изучению русского

языка способствует не только организации взаимодействия, но и различным сочетаниям денотативных и коннотативных значений языковых единиц. На лекционных и практических занятиях по изучению русского языка мы основывались на общенаучном характере трехмерной модели, разработанной Ю.Н. Карауловым, которая состоит из лингвокогнитивного, вербально-семантического и мотивационного компонентов [8].

В общеобразовательной системе Узбекистана велика важность подготовки педагогов, способных эффективно преподавать русский язык. Русский язык является одним из государственных языков и имеет большое значение для коммуникации, образования и культуры. Поэтому имеет особое значение формирование и развитие профессиональных навыков будущих педагогов в данной области. Большое количество исследований, проводимых учеными Узбекистана, в том числе диссертационных, опираются на опыт подготовки будущих педагогов в стенах вуза полученный российскими учеными: формирование профессиональных компетенций (А.А. Леонтьев, В.А. Адольф, В.А. Сластенин и др.), структура формируемого педагогического мастерства (С.Б. Елкнов, В.А. Кан-Калик, Е.Н. Шиянов и др.), условия воспитания профессиональной культуры (А.В. Мудрик, Н.Д. Никандров, С.В. Кульневич и др.), современные исследования феномена подготовки педагога к решению профессиональных задач в различных условиях социальной жизни (Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, И.З. Гликман, Л.И. Пономарева, Н.Л. Селиванова, Н.Е. Щуркова и др.),

В рамках подготовки педагогов к преподаванию русского языка особую роль играют профильные предметы. Одним из таких предметов является русский язык и литература. Изучение русского языка и литературы позволяет будущим педагогам овладеть не только навыками свободного общения на русском языке, но и углубленными знаниями о его грамматике, лексике и стилистике. Также они получают возможность изучать русскую литературу, обогащать свой кругозор и развивать творческое мышление [14].

Русский язык и литература являются неотъемлемой частью учебного плана для будущих педагогов, специализирующихся на русском языке. При изучении этих предметов студентам представляется возможность углубленного знакомства с историей русской литературы, изучением творчества классиков, анализом текстов и развитием навыков литературного анализа. В результате они получают возможность узнать об основных течениях и направлениях в русской литературе, а также о важных литературных произведениях, которые являются неотъемлемой частью русской культуры. Это позволяет им лучше понимать особенности русского языка и культуры, что в свою очередь является важным для их будущей профессиональной деятельности.

Кроме русского языка и литературы, важную роль в подготовке педагогов к преподаванию русского языка играют и другие профильные предметы, такие как методика преподавания русского языка и литературы, педагогика и психология. В рамках этих предметов будущие педагоги изучают основные методы и принципы преподавания русского языка, психологические аспекты обучения и развития детей, а также разрабатывают свои учебные планы и программы. С помощью данных предметов будущие педагоги приобретают не только профессиональные навыки, но и знания, необходимые для успешной работы в области преподавания русского языка в современной общеобразовательной школе.

Развитие профессиональных навыков и знаний будущих педагогов также поддерживается практической деятельностью, такой как педагогическая практика и стажировка в школах с русским языком обучения. В ходе практики студенты могут применять полученные знания и навыки на практике, а также получать обратную связь от опытных педагогов. Это позволяет им лучше понять особенности преподавания русского языка и адаптировать свои методики в соответствии с потребностями учеников [9].

В последние годы в Узбекистане происходит активное развитие работы по подготовке педагогов к преподаванию русского языка в общеобразовательной школе. Это обусловлено не только ростом интереса узбекских студентов к изучению русского языка, но и важностью владения им для дальнейшей успешной карьеры.

Одним из главных результатов работы по подготовке будущих педагогов к преподаванию русского языка стало создание специализированных учебных программ и курсов. В рамках этих программ студенты получают теоретическую базу и практические навыки, необходимые для эффективного преподавания русского языка. Особое внимание уделяется развитию навыков коммуникации на русском языке, правильной организации урока и использованию современных образовательных технологий.

Для наиболее эффективного проведения занятий по изучению русского языка в Термезском государственном педагогическом институте нами были использованы следующие коммуникационные технологии:

- «языковой портфель достижений» студента (портфолио);
- модульное обучение;
- проектная деятельность.

На первый взгляд, указанные технологии могут показаться переходящими из статуса инновационных в традиционные, однако, современный характер им придает не их название, а содержание, которое актуализировано на применении их в качестве отработки, совершенствования и закрепления коммуникативных навыков.

Технология «Портфолио» подразумевает формирование рабочей папки с файлами, предназначенной для отслеживания динамики речевых и коммуникативных навыков студентов, а также определения уровня самооценки на протяжении всего периода обучения русскому языку. Так, в данное портфолио входят не только личные достижения студентов, но и различные варианты социальных ситуаций, которые составляют сами студенты: приветствие, просьба о помощи, рассказ о себе, рассказ о стране, прощание и другие элементы, которые обучающиеся могут представлять на практических занятиях. В результате происходит личное самоопределение студента по отношению к изучаемому языку на определенном этапе обучения и развитие собственных компетенций.

Модульное обучение характеризуется заранее запланированной деятельностью студентов, иногда используются элементы дистанционных технологий (выполнение самостоятельно заданий вне аудиторной нагрузки, чаще в виде текущего и промежуточного контроля), обучающие активизируются на определенных темах, при этом, происходит дифференцированный подход в обучении. Так, для погружения студентов в языковую среду, составлен образовательный модуль, где в течение месяца преподаются дисциплины не только Русский язык и литература, но и дисциплины психолого-педагогического цикла. Завершается модуль обязательным итоговым занятием, это может быть инсценировка известного произведения, конкурс стихов, праздник пословиц и поговорок и др.

Технология модульного (блочного) обучения основана на представлении большого объема образовательной информации в образно-наглядной форме (матрице), задания постепенно усложняются в процессе изучения аналогичных понятий. Особо эффективно данная технология влияет на самостоятельно-творческую деятельность студентов. Технология дает возможность совершенствовать развитие устной и письменной речи студентов, создаёт благоприятные условия для совершенствования профессионально-коммуникативных компетенций в реализации системного подхода на занятиях по русскому языку.

Проектная технология предполагает углубленное изучение определенной темы. Погружение в тему происходит не только самостоятельным выбором тематики для проекта, но и поиском информации для содержательного наполнения и последующей защиты своего проекта. Естественно, все проекты представляются на русском языке, при этом студенты могут привлечь к реализации своих проектов сокурсников, школьников и членов семей.

Следующей, наиболее важной группой инновационных технологий для формирования самостоятельно-творческой деятельности у студентов на занятиях по русскому языку считаются собственно информационно-коммуникационные и компьютерные технологии. Дидактическое обоснование использования подобных инновационных

технологий в обучении и формировании самостоятельной творческой деятельности рассматривается исследователями как тот факт, что ИКТ обладают уникальными свойствами, которые вместе с развитием речевых умений и формированием языковых навыков, в значительной мере насыщают инновационностью весь образовательный процесс [6]. Использование информационно-коммуникационных и компьютерных технологий в языковом обучении создают условия для развития у студентов профессиональных навыков, умений и стратегий, которые с трудом развиваются при традиционных методах и формах обучения.

Важным достижением в работе по подготовке педагогов становится сотрудничество с российскими университетами и образовательными центрами. В результате этого сотрудничества удается привлечь к работе в Узбекистане высококвалифицированных русскоязычных специалистов, которые делятся своим опытом и знаниями. Благодаря этому, студенты приобретают необходимые представления по современным методикам и подходам к преподаванию русского языка.

Неотъемлемой частью работы по подготовке педагогов становятся проведение научно-исследовательских работ и участие в международных конференциях. Это позволяет педагогам активно обмениваться опытом, представить свои научные разработки и участвовать в профессиональных дискуссиях. Только за 2023-2024 учебный год Термезским государственным педагогическим институтам (Республика Узбекистан) и Шадринским государственным педагогическими университетом (Российская Федерация) проведено 3 международных научно-практические конференции. Для преподавателей Термезского вуза коллегами из Шадринского университета организованы: курсы повышения квалификации по функциональной грамотности (дистанционно), по основным науки и модернизации образования (очно). Кроме того, шесть преподавателей Термезского университета находились на стажировке в ШГПУ, где повышали свою квалификацию и совершенствовали знание русского разговорного языка. Благодаря такому повышению квалификации, педагоги, преподающие русский язык готовы к самостоятельному применению инновационных методик и технологий в своей работе. Большую роль в подготовке современных педагогов оказывает академическая мобильность. Так в 2024 году шесть студентов из ТерГПИ обучались в ШГПУ, а у трех студентов ШГПУ появилась возможность познакомиться с культурой и особенностями преподавания в Узбекистане.

Однако, несмотря на достигнутые результаты, работа по подготовке будущих педагогов к преподаванию русского языка требует постоянного совершенствования и развития. Следует активно внедрять современные технологии в образовательный процесс, учитывать потребности учащихся и стараться создавать увлекательную и интересную учебную и воспитательную среду.

Также важно проводить регулярное аттестационное испытание педагогов, чтобы определить уровень их квалификации и внести необходимые коррективы в работу. Кроме того, следует организовывать дополнительные курсы повышения квалификации и семинары, на которых педагоги могут обмениваться опытом и обсуждать актуальные вопросы.

В перспективе, развитие работы по подготовке педагогов к преподаванию русского языка в общеобразовательной школе Узбекистана будет направлено на укрепление партнерских отношений с российскими образовательными учреждениями и участие в международных проектах. Это позволит узбекским педагогам иметь доступ к передовым методикам и обмену опытом, что приведет к повышению качества образования и эффективности преподавания русского языка.

Выводы. В заключение можно отметить, что подготовка педагогов к преподаванию русского языка в общеобразовательной школе Узбекистана имеет давнюю историю. Несмотря на изменения, произошедшие в течение времени, эта подготовка остается актуальной и востребованной. Благодаря системе высшего образования и практическому опыту, будущие педагоги получают все необходимые знания и навыки, чтобы успешно преподавать русский язык в современной общеобразовательной школе Узбекистана.

Таким образом, опыт работы по подготовке будущих педагогов к преподаванию русского

языка в общеобразовательной школе Узбекистана представляет собой комплексное сочетание теоретического и практического обучения, фокусирующееся на формировании межкультурной компетенции, использовании современных педагогических технологий и индивидуальном подходе к учащимся. Этот опыт является важным для повышения качества образования и эффективности преподавания русского языка в Узбекистане. Профильные предметы играют ключевую роль в подготовке педагогов к преподаванию русского языка в общеобразовательной школе Узбекистана. Они позволяют студентам не только овладеть знаниями и навыками, необходимыми для успешного преподавания русского языка, но и развивать творческое мышление, углублять свои знания о русской литературе и культуре, а также получать практический опыт, который поможет им успешно применять полученные знания в своей профессиональной деятельности.

Работа по подготовке будущих педагогов к преподаванию русского языка в общеобразовательной школе Узбекистана уже дала свои результаты и имеет перспективы дальнейшего развития. Важным аспектом этой работы является сотрудничество с российскими университетами и обмен опытом с коллегами из других стран. Только таким путем можно добиться высокого уровня преподавания русского языка и сделать его более доступным для узбекских обучающихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Авлиякулов, З.А. Педагогические условия подготовки студентов педагогического вуза к преподаванию русского языка / З.А. Авлиякулов, Л.И. Пономарева. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология : науч. журн. – Ялта : РИО ГПА, 2024. – Вып.84, ч. 1. – С. 11- 13.
2. Борисевич, А.Р. Индивидуальный подход в обучении и воспитании / А.Р. Борисевич, В.Н. Пунчик, З.В. Пунчик. – Минск : Красико-Принт, 2008. – 128 с. – Текст : непосредственный.
3. Газимова, Т.Р. Определение содержания понятий «индивидуальный подход в обучении» и «индивидуализация обучения» / Т.Р. Газимова. – Текст : электронный // Научные труды московского гуманитарного университета. – 2021. – №5. – С. 17-22.
4. Ильхамова, И.Н. Коммуникативно-ориентированный подход в обучении английскому языку / И.Н. Ильхамова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2012. – № 11 (46). – С. 416-418. – URL: <https://moluch.ru/archive/46/5594/>.
5. Левченко, В.В. Интегрированный подход в подготовке учителя иностранных языков / В.В. Левченко. – Текст : непосредственный // Высшее образование. – 2009. – № 2. – С. 84-87.
6. Мещрякова, Е.А. Использование современных ИКТ для развития умений самостоятельной учебной деятельности / Е.А. Мещрякова, Н.В. Струнина. – Текст : непосредственный // Организация самостоятельной работы студентов : материалы докл. II Всерос. науч.-практ. интернет-конф. (6-9 дек. 2013 г.). – Саратов : Новый Проект, 2013. – С. 49-54.
7. Николашина, Е.А. Интегрированный подход в обучении иностранному языку / Е.А. Николашина. – Текст : электронный // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2017. – № S16. – С. 18-24. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/470197.htm>.
8. Поздеева, С.И. К постановке проблемы методической подготовки будущего учителя: методика и метаметодика / С.И. Поздеева. – Текст : непосредственный // Разработка нового поколения научно-методического обеспечения образовательного процесса высшей школы: проблемы, решения и перспективы : материалы II Междунар. науч.-практ. интернет-конф., Минск, 15-16 окт. 2021 г. – Минск : Белорусский государственный университет, 2021. – С. 89-96.
9. Пономарева, Л.И. Практико-ориентированные механизмы подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности / Л.И. Пономарева, Н.Ю. Ган. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология : науч. журн. – Ялта : РИО ГПА, 2021. – Вып.72, ч. 4. – С. 218-221.
10. Садохин, А.П. Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации (опыт системного анализа) / А.П. Садохин. – Текст : непосредственный // Общественные науки и современность. – 2008. – № 3. – С. 156-166.
11. Турсунова, С.И. Теоретические основы проблемы обучения младших школьников элементам рассуждения в процессе знакомства с художественными произведениями / С.И. Турсунова, Л.И. Пономарева. – Текст : электронный //

Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2023. – № 2 (58). – С. 53-59. – URL: http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal/issue/view/26/Vestnik_2%2858%29_2023.

12. Янкина, Н.В. Межкультурная толерантность как компонент межкультурной коммуникации / Н.В. Янкина. – Текст : непосредственный // Вестник ОГУ. – 2006. – № 1, т. 1. – С. 82–88.

13. Янченко, В.Д. Научное наследие в области методики преподавания русского языка последней трети XX века – учителям-словесникам / В.Д. Янченко. – 3-е изд. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2023. – 168 с. – Текст : непосредственный.

14. Zhu, H. From Intercultural Awareness to Intercultural Empathy / H. Zhu. – Text : direct // English Language Teaching. – 2011. – Vol. 4, № 1. – P. 116–119.

15. Suleman, L. Employability skills of higher education graduates: Little consensus on a much-discussed subject. *Procedia / L. Suleman*. – Text : direct // Social and Behavioral Sciences, 228 : 2nd International Conference on Higher Education Advances, Head 16, 21-23 June 2016, València, Spain. – P. 169–174.

REFERENCES

1. Avlijakulov Z.A., Ponomareva L.I. Pedagogicheskie uslovija podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza k prepodavaniju russkogo jazyka [Pedagogical conditions for the preparation of students of a pedagogical university for teaching the Russian language]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. Ser.: Pedagogika i psihologija: nauch. zhurn.* [Problems of modern pedagogical education. Ser.: Pedagogy and psychology]. Jalta: RIO GPA, 2024, vyp.84, ch. 1, pp. 11- 13.

2. Borisevich A.R., Punchik V.N., Punchik Z.V. Individual'nyj podhod v obuchenii i vospitanii [An individual approach in teaching and upbringing]. Minsk: Krasiko-Print, 2008. 128 p.

3. Gazimova T.R. Opredelenie soderzhaniya ponjatij «individual'nyj podhod v obuchenii» i «individualizacija obuchenija» [Definition of the content of the concepts of “individual approach in teaching” and “individualization of learning”]. *Nauchnye trudy moskovskogo gumanitarnogo universiteta* [Scientific works of Moscow Humanitarian University], 2021, no. 5, pp. 17-22.

4. Il'hamova I.N. Kommunikativno-orientirovannyj podhod v obuchenii anglijskomu jazyku [A communicative-oriented approach in teaching English]. *Molodoj uchenyj* [Young Scientist], 2012, no. 11 (46), pp. 416-418. URL: <https://moluch.ru/archive/46/5594/>.

5. Levchenko V.V. Integrirovannyj podhod v podgotovke uchitelja inostrannyh jazykov [An integrated approach to the training of a foreign language teacher]. *Vysšee obrazovanie* [Higher education], 2009, no. 2, pp. 84-87.

6. Meshhrjakova E.A., Strunina N.V. Ispol'zovanie sovremennyh IKT dlja razvitiya umenij samostojatel'noj uchebnoj dejatel'nosti [The use of modern ICT for the development of independent learning skills]. *Organizacija samostojatel'noj raboty studentov: materialy dokl. II Vseros. nauch.-prakt. internet-konf. (6-9 dek. 2013 g.)* [Organization of independent work of students]. Saratov: Novyj Proekt, 2013, pp. 49-54.

7. Nikolashina E.A. Integrirovannyj podhod v obuchenii inostrannomu jazyku [An integrated approach in teaching a foreign language]. *Concept: nauch.-metod. jelektron. zhurn.* [Concept], 2017, no. S16, pp. 18–24. URL: <http://e-concept.ru/2017/470197.htm>.

8. Pozdeeva S.I. K postanovke problemy metodicheskoy podgotovki budushhego uchitelja: metodika i metametodika [To pose the problem of methodological training of future teachers: methodology and metamethodics]. *Razrabotka novogo pokolenija nauchno-metodicheskogo obespechenija obrazovatel'nogo processa vysšej shkoly: problemy, reshenija i perspektivy: materialy II Mezhdunar. nauch.-prakt. internet-konf., Minsk, 15-16 okt. 2021 g.* [Development of a new generation of scientific and methodological support for the educational process of higher education: problems, solutions and prospects]. Minsk: Belorusskij gosudarstvennyj universitet, 2021, pp. 89-96.

9. Ponomareva L.I., Gan N.Ju. Praktiko-orientirovannye mehanizmy podgotovki budushhih pedagogov k professional'noj dejatel'nosti [Practice-oriented mechanisms of training future teachers for professional activity]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. Ser.: Pedagogika i psihologija: nauch. zhurn.* [Problems of modern pedagogical education. Ser.: Pedagogy and psychology]. Jalta: RIO GPA, 2021, vyp.72, ch. 4, pp. 218-221.

10. Sadohin A.P. Mezhkul'turnaja kompetencija i kompetentnost' v sovremennoj kommunikacii (opyt sistemnogo analiza) [Intercultural competence and competence in modern communication (experience of system analysis)]. *Obshhestvennye nauki i sovremennost'* [Social Sciences and modernity], 2008, no. 3, pp. 156–166.

11. Tursunova S.I., Ponomareva L.I. Teoreticheskie osnovy problemy obuchenija mladshih shkol'nikov jelementam rassuzhdenija v processe znakomstva s hudozhestvennymi proizvedenijami [Theoretical foundations of the problem of teaching younger schoolchildren the elements of reasoning in the process of acquaintance with works of art]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Journal of Shadrinsk State Pedagogical University], 2023, no. 2 (58), pp. 53-59. URL: http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal/issue/view/26/Vestnik_2%2858%29_2023.

12. Jankina N.V. Mezhkul'turnaja tolerantnost' kak komponent mezhkul'turnoj kommunikacii [Intercultural tolerance as a component of intercultural communication]. *Vestnik OGU* [Bulletin of OSU], 2006, no. 1, vol. 1, pp. 82–88.

13. Janchenko V.D. Nauchnoe nasledie v oblasti metodiki prepodavanija russkogo jazyka poslednej treti HH veka – uchiteljam-slovesnikam [Scientific heritage in the field of teaching methods of the Russian language of the last third of the twentieth century – to teachers of literature]. Moscow: *Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet* [Moscow Pedagogical State University], 2023. 168 p.

14. Zhu H. From Intercultural Awareness to Intercultural Empathy. *English Language Teaching*, 2011, vol. 4, no. 1, pp. 116–119.

15. Suleman L. Employability skills of higher education graduates: Little consensus on a much-discussed subject. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 228: 2nd International Conference on Higher Education Advances, Head 16, 21-23 June 2016, València, Spain, pp. 169–174.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

З.А. Авлиякулов, преподаватель, Термезский государственный педагогический институт, г. Термез, Республика Узбекистан, e-mail: zokiravliyoqulov@gmail.ru.

Л.И. Пономарева, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: ldm1020@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Z.A. Avliyakov, Lecturer, Termez State Pedagogical Institut, Termez, Republic of Uzbekistan, e-mail: usarov.ravshan@mail.ru.

L.I. Ponomareva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: ldm1020@mail.ru.

УДК 378.147

DOI: 10.52772/25420291_2024_2_85

**Ольга Владимировна Аношина,
Наталья Владимировна Дударева,
Екатерина Александровна Утюмова**
г. Екатеринбург

Формирование готовности будущих учителей математики к реализации межпредметной интеграции математики и физики

В данной статье раскрываются особенности формирования у будущих учителей математики готовности к реализации межпредметной интеграции математики и физики в процессе обучения геометрии в педагогическом вузе (уровень бакалавриата). Целью статьи являлась разработка средств формирования у будущих учителей математики готовности к реализации межпредметной интеграции математики и физики. В ходе исследования был проведен анализ возможности осуществления межпредметной интеграции математики и физике на основной и средней общих ступенях школьного образования, рассмотрена временная и тематическая согласованность учебных школьных программ базового и углубленного уровней математики (раздел геометрия) и физики для 7-11 классов, школьных учебников геометрии и физики, учебных пособий по геометрии для педагогических вузов. В результате авторы отметили, что практически нет современных исследований, посвященных проблеме формирования готовности будущих учителей математики к реализации межпредметной интеграции математики и физики в школе. Также в учебных пособиях последних лет недостаточно заданий, иллюстрирующих межпредметные связи математики и физики. В ходе исследования применялись теоретические методы: анализ, синтез, обобщение, сравнение, интерпретация фактов. Новизна исследования: построена структурно-логическая модель готовности будущих учителей математики к реализации межпредметной интеграции математики с другими областями науки и техники, выделены требования к межпредметным заданиям различных типов, которые целесообразно использовать при обучении курсу геометрии в педагогическом вузе. Приведены примеры заданий разных типов, иллюстрирующих межпредметную интеграцию математики и физики при изучении раздела «Векторная алгебра», которые можно использовать как при обучении будущих учителей математики в педагогическом вузе, так и в их последующей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: межпредметная интеграция, межпредметные связи, будущие учителя математики, федеральный государственный образовательный стандарт, модель формирования готовности к осуществлению межпредметной интеграции, средства формирования готовности к осуществлению межпредметной интеграции, геометрия, физика, вектор.

**Olga Vladimirovna Anoshina,
Natalia Vladimirovna Dudareva,
Ekaterina Alexandrovna Utyumova**
Ekaterinburg

Formation of future mathematics teachers' readiness to implement interdisciplinary integration of mathematics and physics

This article reveals the features of the formation of future mathematics teachers' readiness to implement interdisciplinary integration of mathematics and physics in the process of teaching geometry at a pedagogical university (bachelor's degree level). The purpose of the article was to develop means of forming the readiness of future mathematics teachers to implement interdisciplinary integration of mathematics and physics. The study has analyzed the possibility of interdisciplinary integration of mathematics and physics at the basic and secondary general levels of education, considered the temporal and thematic consistency of school curricula of basic and advanced levels of mathematics (section geometry) and physics for 7-11 grades, school textbooks of geometry and physics, textbooks on geometry for pedagogical universities. As a result, the authors noted that there is practically no modern research devoted to the problem of forming the readiness of future mathematics teachers to implement interdisciplinary integration of mathematics and physics in school. Also, in the textbooks of recent years, there are not enough tasks illustrating the interdisciplinary connections of mathematics and physics. The theoretical methods are: analysis, synthesis, generalization, comparison, interpretation of facts. The novelty of the research: a structural and logical model of future mathematics teachers' readiness to implement interdisciplinary integration of mathematics with other fields of science and technology

is constructed, the requirements for interdisciplinary tasks of various types that are advisable to use when teaching a geometry course at a pedagogical university are highlighted. Examples of tasks of various types illustrating the interdisciplinary integration of mathematics and physics in the study of the section "Vector Algebra" are given which can be used both in teaching future mathematics teachers at a pedagogical university and in their subsequent professional activities.

Keywords: interdisciplinary integration, interdisciplinary connections, future mathematics teachers, federal state educational standard, model of formation of readiness for interdisciplinary integration, means of formation of readiness for interdisciplinary integration, geometry, physics, vector.

Введение. Изменения, происходящие в общественно-экономической формации, в социальной организации общества, в индустриально-технологическом устройстве мира требуют поиска новых форм и методов организации образовательного процесса. Современному обществу необходимы выпускники, обладающие развитым мировоззрением, умеющие применять полученные знания в окружающей жизни и имеющие единое представление о мире благодаря комплексному изучению школьных дисциплин. Так, в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего и среднего общего образования обозначено, что в процессе обучения в школе необходимо обеспечить формирование целостного представления о мире, о науке, как части общечеловеческой культуры. Достижение новых образовательных результатов средствами различных предметных областей актуализировало проблему проектирования содержания обучения математике, обеспечивающего единое представление об окружающем мире благодаря установлению связей между разными школьными дисциплинами.

Основным средством, реализующим целостное представление изучаемых понятий в процессе обучения математике, становятся интеграция междисциплинарных знаний.

Исследовательская часть. Понятие «интеграция» обозначает объединение, которое характеризует процесс взаимного сближения и образования взаимосвязей между различными предметами. В.А. Сластенин, И.Ф. Исаева, Е.Н. Шиянов [36] определяют интеграцию как внутреннюю взаимосвязь и взаимообусловленную целостность образовательного процесса.

Существует несколько видов интеграции:

- проблемная – предусматривает рассмотрение обучающим идеи, которая позволяет обнаружить новые границы применения изучаемого материала;
- тематическая – интеграция задается общей темой, изучаемой в различных предметах, но основное внимание при этом уделяется отдельным аспектам данной темы;
- межпредметная – в рамках одного урока сближаются отдельные предметы на основе общего материала, методов или приемов.

Основоположником концепции межпредметной интеграции в образовательном процессе считается Д. Дьюи [46]. Различные вопросы, связанные с теорией и практикой интегративных процессов в обучении, рассматривали многие исследователи: П.А. Кропоткин (концепция интегративного образования) [46], И.Д. Зверев (интеграция содержания,

методов и видов в образовательном процессе) [23], В.Н. Максимова (создание синтезированных курсов из элементов разных предметов) [30] и др. Эти работы обусловили переход от отдельных исследований, посвященных проблеме интеграции содержания образовательного процесса, к осмыслению данного понятия в целом. Вопросы педагогической интеграции на методологическом, теоретическом и практическом уровнях освещены в исследованиях как отечественных авторов (М.Н. Берулавы [9], Ю.С. Тюнникова [41], В.Д. Семенова [35], В.С. Безруковой [8], В.И. Загвязинского [22], Н.К. Чапаева [46] и др.), так и зарубежных (А. Блум, Д. Брунер, Г. Винтроп, Д. Резерфорд [46] и др.).

Основываясь на анализе рассмотренных работ, посвященных интеграции в образовательном процессе, под межпредметной интеграцией в процессе обучения в педагогическом вузе в исследовании будем понимать целенаправленное усиление межпредметных связей при сохранении теоретической и практической целостности учебных дисциплин, направленное на формирование готовности будущих учителей к реализации межпредметных связей в профессиональной деятельности.

Таким образом, межпредметная интеграция осуществляется через межпредметные связи. Однако, исходя из современной парадигмы образования, реализации межпредметных связей в процессе обучения недостаточно, необходимо проводить межпредметную интеграцию не только в информационном, но и в деятельностном компоненте.

Несмотря на то, что теоретические основы межпредметных связей были определены известными учеными и педагогами Я.А. Коменским [27], А.В. Усовой [42], С.П. Злобиной [24] и другими, в современной методической и педагогической литературе существует два подхода к определению понятия «межпредметные связи» благодаря тому, что проблема реализации межпредметных связей в процессе обучения является комплексной, отражающей психологический, педагогический и методический аспекты. Часть авторов (А.В. Усова [42], Ф.П. Соколова [37]) трактуют межпредметные связи как дидактическое условие обучения, причем одни считают условием повышения эффективности процесса обучения и научно-теоретического уровня учебных знаний, а другие (Н.М. Бурцева [13], Д.М. Кирюшкин, В.Н. Федорова [43], Н.М. Черкес-Заде [47]) – как дидактическое условие отражения интеграции научных знаний в процессе обучения, иллюстрации в содержании школьных дисциплин объективных природных взаимосвязей, способствующее систематизации

знаний обучающихся и формированию у них научного мировоззрения. Другие ученые (И.Д. Зверев [23], Д.П. Ерыгин [21], В.Н. Максимова [30]) отмечают, что межпредметные связи являются, прежде всего, педагогической категорией, которая отражает связующую, объединяющую функцию учебно-воспитательного процесса. Если рассматривать «межпредметные связи» с точки зрения проявления дидактического принципа систематичности, научности и прикладной направленности обучения, то он, как и другие дидактические принципы, определяет структуру содержания образования, систему методов, средств и форм обучения для формирования мировоззрения, убеждения и личностных качеств обучающихся. В научной литературе отражено также и узкометодическое понимание межпредметных связей как средства, обеспечивающего согласованность разных предметных знаний и программ.

Наиболее полным определением с позиции новых требований к организации образовательного процесса, которое также отражает задачи нашего исследования, является определение, данное Т.Л. Блиновой: «Межпредметные связи – это дидактическое условие, сопутствующее отражению в учебном процессе сформированности целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, а также овладение учащимися навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности» [10; 11]. В результате такого подхода к организации образовательного процесса знания у обучающихся не только конкретизируются, но и происходит их обобщение, что способствует переносу усвоенных знаний в новые ситуации, способы деятельности и применению их на практике.

В основу классификации межпредметных связей может быть положен их состав, тогда связи могут быть содержательными, операционными, методическими и организационными. Если основой классификации является направление действия межпредметных связей, то их можно разделить на односторонние, двусторонние и многосторонние. Мы в своем исследовании придерживались классификации межпредметных связей по хронологическому признаку, рассматривая связь изучаемых понятий в математике и физике как предшествующую (обращение к материалу, известному обучающимся из смежной дисциплины), сопутствующую (параллельное изучение понятия в физике и математике) и перспективную (обращение к тому понятию из смежной дисциплины, систематическое изучение которой еще предстоит).

Остановимся в исследовании на межпредметных связях математики и физики. В основе межпредметных связей данных наук лежит общая предметная область, однако при ее рассмотрении физика и математика используют различные методы и подходы, что проявляется уже в период обучения в школе.

Уровень подготовки обучающихся по математике, по мнению О.В. Аношиной [3], влияет как на интерпретацию изучаемых физических фактов, степень научности их изложения, так и на выбор методов обучения физике. Реализация в процессе обучения взаимосвязи данных школьных дисциплин способствует формированию целостной естественнонаучной картины мира и достижению метапредметных и личностных результатов обучения, что отражено в федеральных рабочих программах основного общего и среднего общего образования по математике углубленного уровня. Так в планируемых предметных результатах указано, что школьники в процессе обучения по математике должны овладеть умением проводить аналогии, актуализировать факты и методы геометрии при решении физических задач, в частности уметь приводить примеры физических векторных величин, применять знания, полученные при изучении понятия вектор в математике при изучении физики, при решении физических задач и моделировать на геометрическом языке реальные ситуации, содержащие действия с физическими векторными величинами. В федеральной программе по математике основного общего образования (базовый уровень) отмечается, что связи между геометрией и физикой наиболее ярко видны в темах «Векторы», «Тригонометрические соотношения», «Метод координат» и «Теорема Пифагора».

Однако, несмотря на требования к предметным результатам обучающихся, при реализации межпредметной интеграции физики и математики в школе существуют противоречия:

- между необходимостью параллельного изучения в математике и физике общего учебного материала и временной несогласованности введения этих понятий в данных дисциплинах;
- между пониманием возможности учитывать имеющиеся знания у обучающихся из смежных дисциплин и расхождением в трактовке основных понятий, которые используются как в математике, так и в физике;
- между необходимостью пересмотра содержания и организации процесса естественнонаучного образования и методической и предметной неготовностью учителей математики и физики реализовывать межпредметную интеграцию близких друг к другу учебных предметов.

Для разрешения выделенных противоречий был проведен анализ исследований, посвященных данной проблеме, который показал, что большая часть работ (Т.Л. Блинова [10, 11], Е.В. Старцева [38], И.С. Буракова, О.С. Смирнова [12]) посвящена реализации межпредметных связей в процессе обучения в школе, есть работы (М.Л. Груздева [16], И.В. Евграфова [20], О.Е. Кириченко [25], М. Нассер [33]) анализирующие проблему совместного изучения математики и физики в процессе обучения студентов в технических вузах, однако, почти нет исследований, посвященных про-

блеме формирования готовности будущих учителей математики к реализации межпредметной интеграции математики и физики в школе.

В педагогической теории и практике готовность индивидуума к различным видам деятельности рассматривалась учеными еще в конце XX столетия. Этой проблеме посвящены работы В.С. Ильина, В.Ф. Райского, С.Л. Рубинштейна [39] и др.

Готовность В.В. Давыдовым, Н.Д. Левитовым, А.А. Понукалиным [18] трактуется как психическое и психологическое новообразование личности. А.С. Бельх, понимает готовность, как условие выполнения деятельности, Д.М. Узнадзе, как установку личности, а М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович [39], как синтез качеств личности, мотивов и ситуаций.

Различные аспекты готовности педагога к выполнению профессиональной деятельности изучали И.А. Аввакумова, Н.В. Дударева [2], Л.П. Назарова [32], В.А. Сластенин [36], И.А. Сухих [40].

Таким образом, многие исследователи считают готовность необходимым условием и предпосылкой осуществления любой, в том числе и профессиональной, педагогической деятельности на теоретическом (необходимые знания) и практическом (необходимые умения) уровнях.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил выявить, что готовность является сложным, многоуровневым понятием. Как отмечает Л.В. Моисеева [2], готовность включает следующие структурные компоненты:

- мотивационный (характеризует мотив совершенствования профессиональной деятельности);
- когнитивный (определяет знания о современных требованиях к результатам педагогической деятельности);
- деятельностный (обуславливает совокупность знаний, умений и способов деятельности по решению профессиональных задач);
- рефлексивный (определяет способность применять приобретенный опыт в своей практике, осмысление полученных знаний с учетом реальных условий деятельности).

Таким образом, можно выделить следующие компоненты готовности будущих учителей математики к реализации межпредметной интеграции математики с другими научными областями в педагогической деятельности:

- когнитивный (предметные математические знания, необходимые для установления межпредметных связей математических понятий и фактов с другими областями науки и техники);
- деятельностный (умения и навыки, необходимые для решения проблем средствами математики; овладение опытом интерпретации полученных результатов с учетом исследуемой области науки и техники);
- прогностический (эмоционально-ценностное отношение к математике и математической деятельности, понимание возможности применения математики в различных областях деятельности);

– рефлексивный (анализ, контроль и оценка полученного решения, использованных методов, внесение корректировки в методы решения аналогичных задач с учетом исследуемой области науки и техники).

Сформированность каждого структурного компонента готовности позволяет выделить следующие уровни профессиональной готовности будущего учителя математики к реализации межпредметной интеграции:

– предготовность – необходимый, но не достаточный уровень готовности, отражающий положительную мотивацию к осуществлению межпредметной интеграции, формирование начального математического и естественно-научного базисов, необходимых для её реализации в профессиональной деятельности, однако отсутствует понимание связей между понятиями в смежных дисциплинах (например, между понятием вектора в математике и векторной величины в физике);

– начально-адаптивная готовность – характеризуется наличием отдельных элементов знаний и умений, необходимых для осуществления межпредметной интеграции, при этом студент зачастую неосознанно использует необходимые знания и умения для разрешения проблемной межпредметной ситуации под активным контролем преподавателя;

– продуктивная готовность (частичная готовность к профессиональной деятельности) – характеризуется устойчивой сформированностью большей части необходимых знаний и умений, которые студенты осознанно применяют в учебной и практической деятельности при разрешении проблемной межпредметной ситуации, при этом могут осуществлять рефлексию и разработку программы корректирующих действий под контролем преподавателя;

– компетентностная готовность – характеризуется устойчивой сформированностью всех необходимых знаний и умений учителя для реализации межпредметной интеграции в ситуациях, выделенных в профессиональном стандарте педагога.

На первом этапе исследования по определению возможности формирования у будущих учителей математики готовности к реализации межпредметной интеграции математики и физики при изучении алгебры и геометрии в средней и старшей школе была проведена оценка согласованности учебных программ курса алгебры и геометрии с курсом физики. Были отобраны разделы, темы и отдельные вопросы школьного курса математики и курса физики, изучение которых требует совместного применения адекватного математического и физического аппарата, а также возможность иллюстрации применимости математических понятий для описания физических явлений и фактов. Результаты проведенной оценки представлены в таблице 1.

Согласованность учебных программ курсов алгебры и геометрии и физики

<i>Математические темы (математические понятия)</i>	<i>Класс</i>	<i>Физические темы (физические величины, законы)</i>	<i>Класс</i>	<i>Вид межпредметных связей</i>
Теорема Пифагора, обратная теорема Пифагора	8	Относительность механического движения	9	перспективная
Определение тригонометрических функций острого угла, тригонометрические соотношения в прямоугольном треугольнике	8, 10	Законы Ньютона	10	перспективная, сопутствующая
Основное тригонометрическое тождество. Соотношения между сторонами и углами в прямоугольных треугольниках. Формула площади треугольника	8, 10	Законы Ньютона	10	перспективная, сопутствующая
Определение векторов, линейных операций над ними. Физический и геометрический смысл векторов. Разложение вектора по двум неколлинеарным векторам. Координаты вектора. Скалярное произведение векторов, его применение для нахождения длин и углов. Решение задач с помощью векторов. Применение векторов для решения задач кинематики и механики	8, 9, 10, 11	Сила как характеристика взаимодействия тел. Сила упругости и закон Гука. Измерение силы с помощью динамометра. Явление тяготения и сила тяжести. Равнодействующая сил. Сила трения. Законы Ньютона. Действие жидкости и газа на погружённое в них тело. Выталкивающая (архимедова) сила. Закон Архимеда. Плавание тел. Воздухоплавание. Электрическое поле. Принцип суперпозиции электрических полей. Равновесие материальной точки. Абсолютно твёрдое тело. Равновесие твёрдого тела с закреплённой осью вращения	7, 9, 10	предшествующая, сопутствующая
Декартовы координаты точек на плоскости и в пространстве. Прямая на плоскости. Уравнение окружности. Метод координат при решении задач	9	Механическое движение. Расчёт пути и времени движения. Скорость и ускорение при переменном движении	7, 9, 10	предшествующая, сопутствующая
Уравнение плоскости. Метод координат при решении геометрических задач. Использование метода координат в практических задачах	7, 9, 10, 11	Система отсчёта. Относительность механического движения	7, 9, 10	сопутствующая

При проектировании процесса обучения будущих учителей математики, способствующего формированию готовности к реализации межпредметной интеграции математики и физики в их будущей профессиональной деятельности, необходимо учитывать то, что знания физики у студентов-математиков в большей степени недостаточны. Поэтому знания школьного курса физики требуют актуализации при изучении тех разделов математики, на которых целесообразно рассматривать межпредметные связи математики и физики.

В педагогических университетах традиционно основными формами обучения будущих учителей математики являются лекции, практические и лабораторные занятия, а также самостоятельная образовательная деятельность студентов с последующим контролем усвоенных знаний. С учетом

форм обучения на втором этапе исследования, опираясь на разработанную структурно-логическую модель (рис. 1), для формирования готовности будущих учителей математики к реализации межпредметной интеграции в будущей профессиональной деятельности были разработаны материалы к лекциям, кейсы для организации практических занятий и самостоятельной деятельности студентов. Проектирование интегрированных лекций и кейсов для практической и самостоятельной работы будущих учителей математики, как отметили И.А. Аввакумова, Н.В. Дударева и Е.А. Утюмова [1, 19], основано на реализации преемственных, синхронных, перспективных межпредметных связей математики и физики посредством включения физического материала по темам, наиболее полно демонстрирующим интеграцию данных курсов.

ЦЕЛЕВОЙ БЛОК	<p>Цель: формирование готовности будущих учителей математики к реализации межпредметной интеграции математики с другими областями науки и техники</p> <p>Задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Обеспечение усвоения обучающимися теоретических знаний и умений, являющихся основой реализации межпредметных связей. 2. Установление у будущих учителей устойчивых представлений о межпредметной интеграции математики с другими областями науки и техники 3. Овладение практическим опытом решения заданий с межпредметным содержанием. 				
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК	<p>Компоненты готовности будущих учителей математики к реализации межпредметной интеграции математики с другими областями науки и техники</p> <table border="1"> <tr> <td>Когнитивный: предметные математические знания, необходимые для установления межпредметных связей математических понятий и фактов с другими областями науки и техники</td> <td>Деятельностный: умения и навыки, необходимые для решения проблем средствами математики; овладение опытом интерпретации полученных результатов с учетом исследуемой области науки и техники</td> <td>Прогностический: эмоционально-ценностное отношение к математике и математической деятельности, понимание возможности применения математики в различных областях деятельности</td> <td>Рефлексивный: анализ, контроль и оценка полученного решения, использованных методов, внесение корректировки в методы решения аналогичных задач с учетом исследуемой области науки и техники</td> </tr> </table> <p>Уровни профессиональной готовности будущего учителя математики к реализации межпредметной интеграции:</p> <ul style="list-style-type: none"> • предготовность – сформированность начального математического и естественно-научного базисов; • начально-адаптивная готовность – сформированность отдельных элементов знаний и умений для осуществления межпредметной интеграции; • продуктивная готовность - частичная готовность к профессиональной деятельности; • компетентностная готовность – характеризуется устойчивой готовностью. 	Когнитивный: предметные математические знания, необходимые для установления межпредметных связей математических понятий и фактов с другими областями науки и техники	Деятельностный: умения и навыки, необходимые для решения проблем средствами математики; овладение опытом интерпретации полученных результатов с учетом исследуемой области науки и техники	Прогностический: эмоционально-ценностное отношение к математике и математической деятельности, понимание возможности применения математики в различных областях деятельности	Рефлексивный: анализ, контроль и оценка полученного решения, использованных методов, внесение корректировки в методы решения аналогичных задач с учетом исследуемой области науки и техники
Когнитивный: предметные математические знания, необходимые для установления межпредметных связей математических понятий и фактов с другими областями науки и техники	Деятельностный: умения и навыки, необходимые для решения проблем средствами математики; овладение опытом интерпретации полученных результатов с учетом исследуемой области науки и техники	Прогностический: эмоционально-ценностное отношение к математике и математической деятельности, понимание возможности применения математики в различных областях деятельности	Рефлексивный: анализ, контроль и оценка полученного решения, использованных методов, внесение корректировки в методы решения аналогичных задач с учетом исследуемой области науки и техники		
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК	<p>Подходы: компетентностно-деятельностный, интегративный, технологический, культурологический.</p> <p>Общедидактические принципы: научности, последовательности, связи теории с практикой, учет возрастных особенностей обучаемых, непрерывности, преемственности, воспитывающего обучения.</p> <p>Частнометодические: модульности, согласованности, междисциплинарности.</p> <p>Формы обучения: индивидуальная, групповая, фронтальная.</p> <p>Методы: интерактивный, проектно-исследовательский, проблемно-эвристический.</p> <p>Средства обучения: кейсы, вопросы межпредметного содержания, задания межпредметного характера, проекты.</p>				



Рис. 1. Структурно-логическая модель готовности будущих учителей математики к реализации межпредметной интеграции математики с другими областями науки и техники

Для формирования готовности к реализации межпредметной интеграции математики с другими науками на лекционных и практических занятиях целесообразно использовать:

1. Вопросы межпредметного содержания, которые выдаются студентам при подготовке к лекционным занятиям по математическим и методическим дисциплинам, способствующие организации поиска межпредметного содержания изучаемых тем. Вопросы межпредметного содержания являются основным средством для формирования когнитивного компонента готовности.

2. Задания межпредметного характера для практических занятий, при решении которых необходимо применить факты из других дисциплин. Данные задания направлены на формирование когнитивного и прогностического компонента готовности к реализации межпредметной интеграции у будущих учителей математики.

3. Кейсы для организации самостоятельной деятельности студентов, направленные на форми-

рование готовности студентов к реализации межпредметной интеграции математики с другими образовательными областями в качестве учителей математики. Кейсы являются средством формирования деятельностного и рефлексивного компонента готовности.

4. Проекты, иллюстрирующие связь изученных математических понятий с фактами и явлениями из других дисциплин. Проекты направлены на формирование всех компонентов готовности к реализации межпредметной интеграции у будущих учителей математики.

Материалы для лекционных занятий и кейсы по практической и самостоятельной подготовке студентов педагогических вузов, используемые для формирования готовности к реализации межпредметной интеграции математики и физики в будущей профессиональной деятельности, должны быть направлены на:

– реализацию преимущественно преемственных межпредметных связей курсов матема-

тики и физики, позволяющих применять изучаемый математический аппарат для иллюстрации физических явлений на лекционных занятиях по математическим курсам;

- актуализацию знаний студентов по школьному курсу физики, используя анализ школьных учебников математики и физики за счет тех фактов, которые представляют интерес с точки зрения математической и методической подготовки будущих учителей математики;

- перенос абстрактных математических обозначений на конкретные реальные обозначения физических величин при формулировке физических законов, как в аналитическом, так и в графическом виде.

Для формирования готовности к реализации межпредметной интеграции в образовательной деятельности на уроках математики в школе при решении кейсов студенты должны осуществить все этапы проектировочной деятельности педагога. То есть в кейсах должны присутствовать задания для:

- изучения учебно-методической литературы, как по математике, так и по физике в рамках пройденной темы;

- поурочного планирования темы, предусматривающее реализацию межпредметных связей курса математики и физики;

- разработки средств, способствующих реализации межпредметной интеграции математики и физики по изучаемой теме;

- подбора методов и приемов обучения, применяемых на уроках математики для осуществления межпредметных связей;

- использования цифровых образовательных ресурсов для решения межпредметных заданий;

- разработки средств контроля и оценки усвоения межпредметных связей обучаемыми в процессе изучения темы;

- осуществления рефлексивной деятельности.

Для проверки готовности будущих учителей математики к реализации межпредметной интеграции математики и физики в процессе обучения алгебры и геометрии в школе разработаны интегрированные, многовариантные задания для отслеживания динамики развития уровня сформированности данной готовности на различных этапах обучения в педагогическом вузе.

В основе создания интегрированных, многовариантных заданий лежат следующие критерии:

- задание должно иметь физическое содержание, в процессе решения которого необходимо применение адекватного математического аппарата;

- в качестве дистракторов в заданиях закрытого типа надо выбирать такие, которые получаются в результате совершения той или иной типичной ошибки;

- отдельные задания должны предусматривать вариативность решения, причем в одном из решений физический этап решения интегрированного задания должен быть основным, а в другом – математический этап;

- необходимо включать задания различных типов: графические, расчетные и задания на проверку теоретических знаний;

- следует располагать интегрированные, многовариантные задания в порядке возрастания их сложности.

Проиллюстрируем использование разработанных средств для формирования готовности к реализации межпредметной интеграции математики и физике на примере темы «Векторы».

Основным понятием векторной алгебры является понятие вектора. Вектор в большинстве школьных учебниках геометрии понимается, как направленный отрезок, в вузовском же курсе геометрии вектор рассматривается как множество (класс) сонаправленных, имеющих одинаковую длину отрезков. В школьном курсе геометрии понятие вектора вводится впервые в 9 классе. В физике впервые понятие векторной физической величины – в смысле «обладающей направлением в пространстве» – появляется в рамках школьной программы в заданиях, характеризующих быстроту перемещения тела в пространстве в 7 классе при изучении механики (при описании движения тел и вводится понятие вектора перемещения тела). Несмотря на то, что в физике учащиеся встречаются с понятием вектора раньше, они обладают необходимым математическим аппаратом для применения на практике понятия векторной физической величины (так как из курса математики 6 класса знакомы с изображением положительных и отрицательных чисел на координатной оси).

Основные операции с векторами в математике и физике одинаковы: сложение, умножение на действительное число, скалярное, векторное и смешанное умножение векторов. Однако, в математике чаще всего не рассматривается физический смысл выражений, содержащих векторы (векторные величины). Например, при умножении векторной величины на число получаем векторную величину того же типа, а при умножении векторной величины на скалярную величину получаем векторную величину другого типа. В частности, импульс материальной точки определяется как произведение массы точки (скалярная величина) на скорость (векторная величина); механическая работа определяется как скалярное произведение силы на перемещение. Поэтому при обучении будущих учителей математики после введения понятия «вектор» и операций над векторами необходимо сформулировать вопросы межпредметного содержания, связанные с анализом согласованности введения данных понятий в математике и физике, интерпретацией выражений, содержащих векторные величины.

Приведем примеры таких вопросов.

1. Изучите предложенные статьи [14; 28], сделайте конспект. Проанализируйте согласованность понятий в школьных курсах математики и физики при изучении векторных величин.

2. Прочитайте статью [15], сделайте конспект. Охарактеризуйте способы введения понятия вектор в различных школьных учебниках геометрии.

3. Проверьте, выполняются ли аксиомы векторного пространства для физических объектов, например, напряженности электрического поля или индукции магнитного поля.

4. Проанализируйте школьные учебники геометрии, включенные в Федеральный перечень учебников, на наличие заданий межпредметного характера по темам «Вектор. Координаты вектора». Предложите задачи из школьного курса физики, которыми можно дополнить дидактические материалы учебника геометрии.

На практических занятиях необходимо показать применимость того теоретического материала, который был изучен на лекции при решении задания межпредметного характера. Анализ современных учебных пособий и сборников задач для педагогических вузов [6; 7; 17; 34]) показал, что заданий межпредметного характера в них нет, в учебных пособиях более ранних лет издания [4; 5; 29] имеется небольшое количество задач, иллюстрирующих применение аппарата векторной алгебры для решения физических задач, в основном по теме «Статика». Для обучения будущих учителей математики часто используют задачки [26; 45] (не имеющих маркировки «для студентов педагогических вузов»), в которых так же содержится ограниченное количество задач физического содержания. Поэтому для практических занятий были разработаны и подобраны задания межпредметного характера. Приведем примеры заданий межпредметного характера на некоторые операции с векторами.

Тема 1. Вектор. Линейные операции над векторами.

1. Чему равна напряженность электростатического поля, создаваемого двумя одинаковыми положительными зарядами, изображенными на рисунке 2, в точке B ?

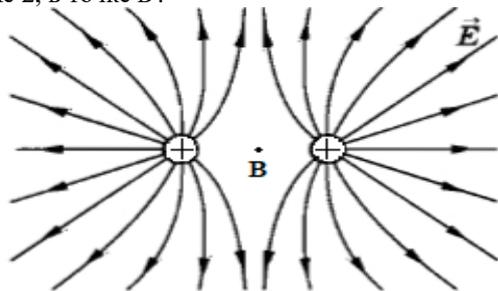


Рис. 2. Линии напряженности электростатического поля, создаваемого двумя одинаковыми положительными зарядами

2. Как должен двигаться заяц относительно льдины, которая плывёт по реке на юг со скоростью, модуль которой равен 2 (м/с) , чтобы двигаться относительно северного берега на север со скоростью, модуль которой равен 1 (м/с) ?

3. Определите значение ускорения тела массой 2 (кг) , если на него действуют силы $F_1 = 20 \text{ (Н)}$

в положительном направлении оси абсцисс и $F_2 = 10 \text{ (Н)}$ в отрицательном направлении оси абсцисс. В каком направлении будет двигаться тело?

4. Груз весом 60 (кг) поддерживается двумя стержнями кронштейна – AB и CB (рисунок 3). Определите силы, возникающие в стержнях, если $\angle ACB = 90^\circ$, $\angle ABC = 30^\circ$.

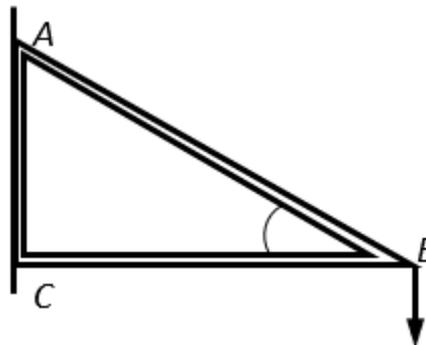


Рис. 3. Кронштейн, рассматриваемый в задаче 4

Задача 1 показывает применение линейных операций над векторами при решении задач на электростатику, задача 2 на кинематику, задача 3 на динамику материальной точки, задача 4 – статику (условие равновесия твердого тела).

Тема 2. Проекция вектора на вектор. Скалярное произведение векторов.

1. На брусок массой 100 г (рисунок 4), находящийся на шероховатой поверхности, действует сила $F = 5 \text{ Н}$, направленная под углом 30° к горизонту. Чему равна сила трения, действующая на брусок, если он движется вниз по поверхности с ускорением $a = 1 \text{ м/с}^2$?

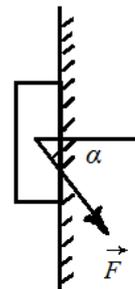


Рис. 4. Брусок, движущийся по вертикальной шероховатой поверхности в задаче 5

2. Проводник AB , длина которого l и масса m , подвешен на тонких проволочках. При прохождении по нему тока I (рисунок 5), проводник отклонился в однородном магнитном поле так, что нити образовали угол α с вертикалью. Какова индукция магнитного поля, в котором находится проводник? [44]

3. Даны силы, приложенные к одному телу:

$$\vec{F}_1 = (3; -4; 1) \text{ Н}, \quad \vec{F}_2 = (2; 3; -5) \text{ Н},$$

$$\vec{F}_3 = (-3; -2; 4) \text{ Н}.$$

Вычислить, какую работу совершает равнодействующая этих сил, если тело перемещается прямолинейно из положения $M_1(5;3;-7) \text{ м}$ в положение $M_2(4;-1;-4) \text{ м}$.

В задачах 5 и 6 иллюстрируется проецирование вектора на координатную ось при решении задач на динамику и электромагнетизм, задача 7 иллюстрирует применение скалярного произведения векторов при решении задач на расчет работы сил.

Для организации самостоятельной деятельности студентов используются кейсы, которые способствуют формированию готовности к реализации межпредметной интеграции математики и физики в будущей профессиональной деятельности учителя математики.

Кейс 1. Вы задали учащимся 10 класса задачу с межпредметным содержанием.

Задача. Тело массой $m = 10 \text{ кг}$ перемещается по гладкой горизонтальной поверхности под действием силы $F = 40 \text{ Н}$, направленной под углом $\alpha = 60^\circ$ к горизонту. Найти ускорение, с которым движется тело.

Учащийся представил на проверку следующее решение задачи.

Решение учащегося:

Дано:
 $m = 10 \text{ кг}$
 $F = 40 \text{ Н}$
 $\alpha = 60^\circ$
 Найти:
 $a - ?$

Решение:

В данной задаче можно считать тело материальной точкой.

На тело действует сила тяжести со стороны Земли, сила реакции опоры, внешняя сила F со стороны неизвестного тела. Поскольку поверхность, по которой движется тело, гладкая, то силой трения со стороны опоры можно пренебречь. Нарисуем рисунок (рисунок 5), на котором покажем все силы, действующие на тело

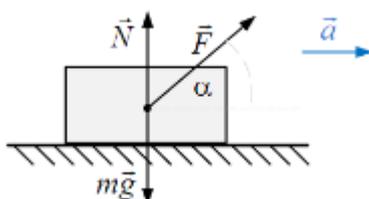


Рис.5 Силы, действующие на тело

Введем координатные оси (рис. 6):

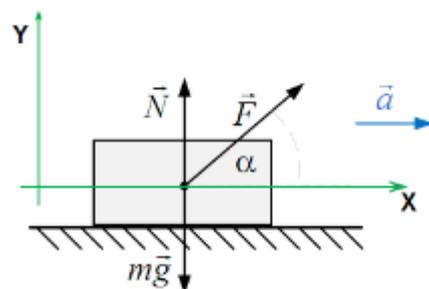


Рис.6 Силы, действующие на тело

Запишем второй закон Ньютона в векторной форме:

$$\vec{F} + \vec{N} + m\vec{g} = m\vec{a}.$$

Спроецируем второй закон Ньютона на координатные оси:

$$Ox: F \cdot \sin \alpha = ma,$$

$$Oy: F \cdot \cos \alpha - mg = 0.$$

Используя уравнение в проекциях вдоль оси Ox , легко получить

$$a = \frac{F \cdot \sin \alpha}{m} = \frac{40 \cdot \sin 60}{10} = 3,44 \text{ м/с}^2.$$

Ответ: $a = 3,44 \text{ м/с}^2$.

Задание для студента. Оцените решение ученика. Если в решении присутствует ошибка, то исправьте её, укажите причину возникновения ошибки.

Кейс 2. Рассмотрите любой учебник физики 9-11 классов, включенный в Федеральный перечень учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию

образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования. Проанализируйте, в каких темах вводятся векторные физические величины. Установите математический аппарат, необходимый для изучения введенных векторных физических величин. Укажите, в каких темах курса математики изучается данный математический аппарат. В каких классах он изу-

чается. Установите вид межпредметной связи математического и физического аппарата. Приведите примеры задач на использование векторных величин. Решите эти задачи. Выделите математические и физические факты, которые были использованы при решении задач.

Кейс 3. Разработайте технологическую карту интегрированного урока математики и физики, иллюстрирующего межпредметные связи при изучении векторных величин.

Кейс 4. Разработайте сценарий внеурочного мероприятия, направленного на применение пройденных математических методов для описания физических процессов.

Кроме кейсов для организации самостоятельной деятельности студентов по геометрии для установления межпредметных связей целесообразно использовать групповые проекты.

Примерные темы проектов:

1. История возникновения понятия «Вектор» в математике и векторных величин в физике.
2. Векторные поля в математике и физике.
3. Межпредметные связи темы «Векторы» в геометрии и физике (кинематика, динамика, статика, электростатика, электромагнетизм).
4. Применение понятия центр масс для решения геометрических задач на отношение отрезков.

Исследование по определению уровня готовности будущих учителей математики к реализации межпредметной интеграции математики и физики в профессиональной деятельности проводилось на базе Уральского государственного педагогического университета в 2020-2024 году. Обучение студентов Института математики, физики и информатики по дисциплине «Геометрия» проводилось с использованием разработанных средств.

Для диагностики сформированности когнитивного и деятельностного компонентов применялись контрольные кейс-задания, соответствующие изученным разделам дисциплины «Геометрия» и предполагающие при решении применения знаний математики и физики. Для определения уровня сформированности прогностического компонента было проведено открытое анкетирование студентов, которое определяло степень мотивационной и предметной составляющей готовности. Респондентам были предложены вопросы, связанные с осмыслением по-

нятия «межпредметная интеграция»: «Что такое интеграция?», «Что вы понимаете под межпредметными связями?», «В каких предметах используются изученные геометрические понятия и факты?», «Сможете ли вы использовать геометрические методы при решении физических задач школьного курса?», «Готовы ли вы осуществлять межпредметную интеграцию математики и физики в будущей профессиональной деятельности? Если вы ответили отрицательно, то обозначьте причины».

Уровень сформированности рефлексивного компонента диагностировался по авторским заданиям-кейсам, в которых было представлено решение ученика задачи из школьного курса с использованием знаний из математики и физики. Студент должен был оценить данное решение, исправить ошибки, допущенные обучающимися.

Проведенная диагностика показала существенное повышение уровня сформированности всех компонентов готовности к реализации межпредметной интеграции математики и физики у будущих учителей математики после использования в курсе геометрии разработанных заданий. Студенты не только лучше стали применять изученные факты в области геометрии для решения физических задач, но и стали отмечать готовность к реализации межпредметных связей в будущей профессиональной деятельности. Так, если в начале исследования 87% респондентов отрицательно отвечали на вопрос «Готовы ли вы осуществлять межпредметную интеграцию математики и физики в будущей профессиональной деятельности?», причем в качестве причин неготовности студенты отмечали недостаточность знаний по физике, не умение применять математические методы при решении физических задач, то на контрольном этапе исследования только 8% студентов отрицательно ответили на этот вопрос, а причиной указали неуверенность в применении необходимых знаний.

Заключение. На основании проведенного исследования можно утверждать, что процесс обучения геометрии в рамках спроектированной структурно-логической модели готовности будущих учителей математики к реализации межпредметной интеграции математики с другими областями науки и техники, обеспечивает повышение уровня профессиональной подготовки студентов педагогических вузов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аввакумова, И.А. Развитие мыслительных операций обучаемых посредством использования кейс-заданий в курсе математики / И.А. Аввакумова, Н.В. Дударева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 6-11.
2. Аввакумова, И.А. Формирование профессиональной готовности будущего учителя математики в условиях внедрения профессионального стандарта педагога / И.А. Аввакумова, Н.В. Дударева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 7. – С. 160-165.
3. Аношина, О.В. Преимущества использования виртуального физического практикума в условиях пандемии / О.В. Аношина, К.А. Шумихина. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 3. – С. 101-109.
4. Атанасян, Л.С. Геометрия. В 2 ч. Ч. 1 : учеб. пособие / Л.С. Атанасян, В.Т. Базылев. – 2-е изд., стер. – Москва : Кнорус, 2013. – 396 с. – Текст : непосредственный.

5. Атанасян, Л.С. Сборник задач по геометрии. В 2 ч. Ч. 1 : учеб. пособие для студентов физ.-мат. фак. пед. ин-тов / Л.С. Атанасян, В.А. Атанасян. – Москва : Просвещение, 1973. – 256 с. – Текст : непосредственный.
6. Атанасян, С.Л. Сборник задач по геометрии. В 2 ч. Ч. 1 : учеб. пособие для студентов I-III курсов физ.-матем. фак. пед. вузов / С.Л. Атанасян, В.И. Глизбург. – Москва : Эксмо, 2007. – 336 с. – Текст : непосредственный.
7. Атанасян, С.Л. Геометрия I : учеб. пособие / С.Л. Атанасян, В.Г. Покровский ; под ред. С.Л. Атанасяна ; худож. Н.А. Новак. – 3-е изд. – Москва : Лаборатория знаний, 2021. – 334 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/172246> (дата обращения: 09.09.2023). – Режим доступа: по подписке ЭБС «Лань». – Текст : электронный.
8. Безрукова, В.С. Педагогика / В.С. Безрукова. – Москва : Инфра-Инженерия, 2021. – 324 с. – Текст : непосредственный.
9. Берулава, М.Н. Интеграция содержания образования / М.Н. Берулава. – Москва : Педагогика, 1993. – 172 с. – Текст : непосредственный.
10. Блинова, Т.Л. Межпредметные связи школьного курса математики с предметами естественно-научного цикла при изучении темы «симметрия» / Т.Л. Блинова, Т.А. Унегова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 7. – С. 166-172.
11. Блинова, Т.Л. Подход к определению понятия «Межпредметные связи в процессе обучения» с позиции ФГОС СОО / Т.Л. Блинова, А.С. Кирилова. – Текст : электронный // Педагогическое мастерство : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2013 г.). – Москва : Буки-Веди, 2013. – Т. 0. – С. 65-67. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/71/4042/> (дата обращения: 24.02.2024).
12. Буракова, И.С. Интегративные уроки как средство реализации межпредметных связей по физике и математике / И.С. Буракова, О.С. Смирнова, Г.А. Степаненко. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4 (89). – С. 13-15.
13. Бурцева, Н.М. Межпредметные связи как средство формирования ценностного отношения учащихся к физическим занятиям : дис. ... канд. пед. наук / Н.М. Бурцева. – Санкт-Петербург, 2001. – 230 с. – Текст : непосредственный.
14. Гасанов, О.М. Применение векторного анализа при решении задач по физике в средней школе / О.М. Гасанов, А.О.О. Дашдамиров, Г.М.О. Шарифов. – Текст : непосредственный // Тенденции развития науки и образования. – 2021. – № 74-5. – С. 33-36.
15. Глейзер, Г.Д. К истории вопроса об изучении вектора / Г.Д. Глейзер, Г.И. Кеян. – Текст : непосредственный // Математика в школе. – 1986. – № 5. – С. 54-57.
16. Груздева, М.Л. Реализация межпредметных связей курсов высшей математики и физики инженерного вуза средствами компьютерных технологий : дис. ... канд. пед. наук / М.Л. Груздева. – Нижний Новгород, 2004. – 168 с. – Текст : непосредственный.
17. Гусева, Н.И. Сборник задач по геометрии. В 2 ч. Ч. I : учеб. пособие / Н.И. Гусева, Н.С. Денисова, О.И. Тесля. – Москва : Кнорус, 2012. – 528 с. – Текст : непосредственный.
18. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального исследования / В.В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1986. – 240 с. – Текст : непосредственный.
19. Дударева, Н.В. Практическая подготовка будущего учителя математики в процессе изучения дисциплин предметного блока в педагогическом вузе / Н.В. Дударева, Е.А. Утюмова. – Текст : непосредственный // Практико-ориентированный подход в образовании : сб. материалов / под науч. ред. Е.В. Прямиковой. – Екатеринбург, 2022. – С. 59-72.
20. Евграфова, И.В. Межпредметные связи курсов общей физики и высшей математики в технических вузах : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.В. Евграфова. – Санкт-Петербург, 2010. – 168 с. – Текст : непосредственный.
21. Ерыгин, Д.П. Задачи и примеры с межпредметным содержанием: (химия, физика, биология) / Д.П. Ерыгин, Л.Н. Орлова. – Москва : МГПИ, 1981. – 104 с. – Текст : непосредственный.
22. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – Москва : Академия, 2001. – 192 с. – Текст : непосредственный.
23. Зверев, И.Д. Межпредметные связи в современной школе / И.Д. Зверев, В.Н. Максимова. – Москва : Педагогика, 1981. – 159 с. – Текст : непосредственный.
24. Злобина, С.П. Дидактические функции умения комплексного применения знаний и умений / С.П. Злобина. – Текст : электронный // Наука и школа. – 2007. – № 2. – С. 4-7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-funktsii-umeniya-kompleksnogo-primeneniya-znaniy-i-umeniy> (дата обращения: 24.02.2024).
25. Кириченко, О.В. Межпредметные связи курса математики и смежных дисциплин в техническом вузе как средство профессиональной подготовки студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Кириченко. – Орел, 2003. – 19 с. – Текст : непосредственный.
26. Клетеник, Д.В. Сборник задач по аналитической геометрии : учеб. пособие для вузов / Д.В. Клетеник ; под ред. Н.В. Ефимова. – 17-е изд., стер. – Санкт-Петербург : Лань, 2022. – 224 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/187823> (дата обращения: 24.02.2024). – Режим доступа: по подписке ЭБС «Лань». – Текст : электронный.
27. Коменский, Я.А. Сочинения / Я.А. Коменский. – Москва : Наука, 1947. – 476 с. – Текст : непосредственный.
28. Литвинов, А.И. Развитие понятия вектор в задачах физики и его формализация в математике / А.И. Литвинов. – Текст : непосредственный // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2018. – № 2 (18). – С. 154-162.
29. Майоров, В.М. Задачник-практикум по векторной алгебре: с приложениями к аналитической геометрии, элементарной геометрии и статике / В.М. Майоров, З.А. Скопец ; Моск. гос. заоч. пед. ин-т. – Москва : Учпедгиз, 1961. – 152

с. : ил. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=472737> (дата обращения: 24.02.2024). – Режим доступа: по подписке ЭБС «Университетская библиотека онлайн. – Текст : электронный.

30. Максимова, В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения / В.Н. Максимова. – Москва : Просвещение, 1988. – 191 с. – Текст : непосредственный.
31. Маршев, К.В. Теоретическая модель профессиональной готовности студентов лесотехнического вуза к реализации экологического права / К.В. Маршев, Л.В. Моисеева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 2. – С. 105-112.
32. Назарова, Л.П. Теоретические основы формирования профессиональной готовности будущего учителя-предметника к работе в школе / Л.П. Назарова. – Текст : непосредственный // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2009. – Т. 3, № 3. – С. 32-38.
33. Нассер, М. Методика реализации межпредметных связей посредством решения прикладных задач в процессе обучения математике в вузе : дис. ... канд. пед. наук / М. Нассер. – Москва, 2008. – 159 с. – Текст : непосредственный.
34. Сборник задач по геометрии / С.А. Франгулов, П.И. Совертков, А.А. Фадеева [и др.]. – 2-е изд., доп. – Санкт-Петербург ; Москва ; Краснодар : Лань, 2014. – 242 с. – Текст : непосредственный.
35. Семенов, В.Д. Об интегративных основах социальной педагогики / В.Д. Семенов. – Текст : непосредственный // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике : сб. науч. тр. / Свердл. инж.-пед. ин-т ; ред. В.С. Безрукова. – Свердловск : Издательство СИПИ, 1992. – Вып. 3. – С. 54-66.
36. Слостенин, В.А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаяев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Слостенина. – Москва : Академия, 2002. – 576 с. – Текст : непосредственный.
37. Соколова, Ф.П. Влияние межпредметных связей на повышение научных знаний по физике в 7 кл. : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ф.П. Соколова. – Москва, 1973. – 24 с.
38. Старцева, Е.В. Реализация межпредметных связей физики и математики в средней школе (на примере факультативного курса «Вектор в физике и математике») : дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Старцева. – Москва, 2000. – 70 с. – Текст : непосредственный.
39. Суханова, О.Н. Готовность классных руководителей и кураторов групп СПО к реализации воспитательной деятельности в современном образовании / О.Н. Суханова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 4. – С. 28-40.
40. Сухих, И.А. Теоретические аспекты формирования готовности к профессиональной (педагогической) деятельности студентов вуза – будущих учителей / И.А. Сухих. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2013. – № 4 (20). – С. 52-57.
41. Тюнников, Ю.С. Интегративные основания проектирования базовых компонентов содержания профессионально-теоретической подготовки / Ю.С. Тюнников, Г.Ф. Хасанова. – Текст : непосредственный // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: современные педагогические технологии : сб. науч. тр. / Свердл. инж.-пед. ин-т ; под ред. В.С. Безруковой, Н.К. Чапаева. – Свердловск : Издательство СИПИ, 1993. – Вып. 4. – С. 115-132.
42. Усова, А.В. Межпредметные связи в преподавании основ наук в школе (на примере предметов естественноматематического цикла) / А.В. Усова. – Челябинск : Факел, 1995. – 15с. – Текст : непосредственный.
43. Федорова, В.Н. Межпредметные связи: на материале естественно-научных дисциплин средней школы / В.Н. Федорова, Д.М. Кирюшкин ; Науч.-исслед. ин-т содерж. и методов обучения Акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика, 1972. – 152 с. – Текст : непосредственный.
44. Рымкевич, А.П. Физика. Задачник. 10-11 классы : пособие для общеобразоват. учреждений / А.П. Рымкевич. – 16-е изд. – Москва : Дрофа, 2012. – Текст : непосредственный.
45. Цубербиллер, О.Н. Задачи и упражнения по аналитической геометрии / О.Н. Цубербиллер. – 35-е изд., стер. – Санкт-Петербург : Лань, 2023. – 336 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/339779> (дата обращения: 24.02.2024). – Режим доступа: по подписке ЭБС «Лань». – Текст : электронный.
46. Чапаев, Н.К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология : монография / Н. К. Чапаев. – 4-е изд., стер. – Екатеринбург : РГПУ, 2023. – 372 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/369017> (дата обращения: 25.02.2024). – Режим доступа: по подписке ЭБС «Лань». – Текст : электронный.
47. Черкес-Заде, Н.М. Межпредметные связи как условие совершенствования учебного процесса (при обучении географии и ботанике в 5 классе средней школы) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.М. Черкес-Заде. – Москва, 1968. – 31 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Avvakumova I.A., Dudareva N.V. Razvitie myslitel'nyh operacij obuchaemyh posredstvom ispol'zovanija kejs-zadaniy v kurse matematiki [The development of mental operations of students through the use of case studies in the course of mathematics]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical education in Russia]*, 2018, no. 8, pp. 6-11.
2. Avvakumova I.A., Dudareva N.V. Formirovanie professional'noj gotovnosti budushhego uchitelja matematiki v usloviyah vnedrenija professional'nogo standarta pedagoga [Formation of professional readiness of a future mathematics teacher in the context of the introduction of a professional standard of a teacher]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical education in Russia]*, 2015, no. 7, pp. 160-165.
3. Anoshina O.V., Shumihina K.A. Preimushhestva ispol'zovanija virtual'nogo fizicheskogo praktikuma v usloviyah pandemii [Advantages of using a virtual physical workshop in a pandemic]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija [Modern problems of science and education]*, 2021, no. 3, pp. 101-109.

4. Atanasjan L.S., Bazylev V.T. Geometrija. V 2 ch. Ch. 1: ucheb. posobie [Geometry. In 2 parts. Part 1]. Moscow: Knorus, 2013. 396 p.
5. Atanasjan L.S., Atanasjan V.A. Sbornik zadach po geometrii. V 2 ch. Ch. 1: ucheb. posobie dlja studentov fiz.-mat. fak. ped. in-tov [Collection of problems in geometry. In 2 parts. Part 1]. Moscow: Prosveshhenie, 1973. 256 p.
6. Atanasjan S.L., Glizburg V.I. Sbornik zadach po geometrii. V 2 ch. Ch. 1: ucheb. posobie dlja studentov I-III kursov fiz.-matem. fak. ped. vuzov [Collection of problems in geometry. In 2 parts. Part 1]. Moscow: Jeksmo, 2007. 336 p.
7. Atanasjan S.L., Pokrovskij V.G. Geometrija I: ucheb. posobie [Geometry I]. In S.L. Atanasjana (eds.). Moscow: Laboratorija znaniy, 2021. 334 p. URL: <https://e.lanbook.com/book/172246> (Accessed 09.09.2023).
8. Bezrukova V.S. Pedagogika [Pedagogy]. Moscow: Infra-Inzhenerija, 2021. 324 p.
9. Berulava M.N. Integracija sodержaniya obrazovanija [Integration of the content of education]. Moscow: Pedagogika, 1993. 172 p.
10. Blinova T.L., Unegova T.A. Mezhpredmetnye svjazi shkol'nogo kursa matematiki c predmetami estestvenno-nauchnogo cikla pri izuchenii temy «simmetrija» [Interdisciplinary connections of the school mathematics course with subjects of the natural science cycle in the study of the topic "symmetry"]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical education in Russia]*, 2015, no. 7, pp. 166-172.
11. Blinova T.L., Kirilova A.S. Podhod k opredeleniju ponjatija «Mezhpredmetnye svjazi v processe obuchenija» s pozicii FGOS SOO [An approach to the definition of the concept of "Interdisciplinary connections in the learning process" from the perspective of the Federal State Educational Standard]. *Pedagogicheskoe masterstvo. T. 0: materialy III Mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, ijun' 2013 g.) [Pedagogical mastery. T. 0].* Moscow: Buki-Vedi, 2013, pp. 65-67. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/71/4042/> (Accessed 24.02.2024).
12. Burakova I.S., Smirnova O.S., Stepanenko G.A. Integrativnye uroki kak sredstvo realizacii mezhpredmetnyh svjazej po fizike i matematike [An approach to the definition of the concept of "Interdisciplinary connections in the learning process" from the perspective of the Federal State Educational Standard for Pedagogical Excellence]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija [World of Science, Culture, Education]*, 2021, no. 4 (89), pp. 13-15.
13. Burceva N.M. Mezhpredmetnye svjazi kak sredstvo formirovanija cennostnogo otnoshenija uchashhihsja k fizicheskim zanjatijam. Dis. kand. ped. nauk [Interdisciplinary connections as a means of forming students' value attitude to physical activities. Ph. D. (Pedagogics) diss.]. Sankt-Peterburg, 2001. 230 p.
14. Gasanov O.M., Dashdamirov A.O.O., Sharifov G.M.O. Primenenie vektornogo analiza pri reshenii zadach po fizike v srednej shkole [The use of vector analysis in solving physics problems in secondary schools]. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovanija [Trends in the development of science and education]*, 2021, no. 74-5, pp. 33-36.
15. Glejzer G.D., Kejan G.I. K istorii voprosa ob izuchenii vektora [On the history of the question of studying the vector]. *Matematika v shkole [Mathematics at school]*, 1986, no. 5, pp. 54-57.
16. Gruzdeva M.L. Realizacija mezhpredmetnyh svjazej kursov vysshej matematiki i fiziki inzhenernogo vuza sredstvami komp'yuternyh tehnologij. Dis. kand. ped. nauk [Realization of interdisciplinary connections of courses of higher mathematics and physics of an engineering university by means of computer technologies. Ph. D. (Pedagogics) diss.]. Niznij Novgorod, 2004. 168 p.
17. Guseva N.I. Denisova N.S., Teslja O.I. Sbornik zadach po geometrii. V 2 ch. Ch. I: ucheb. posobie [Collection of problems in geometry. In 2 parts. Part 1]. Moscow: Knorus, 2012. 528 p.
18. Davydov V.V. Problemy razvivajushhego obuchenija: opyt teoreticheskogo i jeksperimental'nogo issledovanija [Problems of developmental learning: the experience of theoretical and experimental research]. Moscow: Pedagogika, 1986. 240 p.
19. Dudareva N.V., Utjumova E.A. Prakticheskaja podgotovka budushhego uchitelja matematiki v processe izuchenija disciplin predmetnogo bloka v pedagogicheskom vuze [Practical training of a future mathematics teacher in the process of studying the disciplines of the subject block at a pedagogical university]. In Prjamikovoj E.V. (ed.) *Praktiko-orientirovannyj podhod v obrazovanii: sb. materialov [Practice-oriented approach in education]*. Ekaterinburg, 2022, pp. 59-72.
20. Evgrafova I.V. Mezhpredmetnye svjazi kursov obshhej fiziki i vysshej matematiki v tehniceskikh vuzah. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Interdisciplinary connections of general physics and higher mathematics courses in technical universities. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Sankt-Peterburg, 2010. 168 p.
21. Erygin D.P., Orlova L.N. Zadachi i primery s mezhpredmetnym sodержaniem: (himija, fizika, biologija) [Tasks and examples with interdisciplinary content: (chemistry, physics, biology)]. Moscow: MGPI, 1981. 104 p.
22. Zagvjazinskij V.I. Teorija obuchenija: sovremennaja interpretacija: ucheb. posobie dlja studentov vyssh. ped. ucheb. zavedenij [Theory of education: modern interpretation]. Moscow: Akademija, 2001. 192 p.
23. Zverev I.D., Maksimova V.N. Mezhpredmetnye svjazi v sovremennoj shkole [Interdisciplinary connections in a modern school]. Moscow: Pedagogika, 1981. 159 p.
24. Zlobina S.P. Didakticheskie funkicii umenija kompleksnogo primenenija znaniy i umenij [Didactic functions of the ability of complex application of knowledge and skills]. *Nauka i shkola [Science and school]*, 2007, no. 2, pp. 4-7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-funksii-umeniya-kompleksnogo-primeneniya-znaniy-i-umeniy> (Accessed 24.02.2024).
25. Kirichenko O.V. Mezhpredmetnye svjazi kursa matematiki i smezhnyh disciplin v tehniceskome vuze kak sredstvo professional'noj podgotovki studentov. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Interdisciplinary connections of the mathematics course and related disciplines in a technical university as a means of professional training of students. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Orel, 2003. 19 p.

26. Kletenik D.V. Sbornik zadach po analiticheskoj geometrii: ucheb. posobie dlja vuzov [Collection of problems in analytical geometry]. In N.V. Efimova (ed.). Sankt-Peterburg: Lan', 2022. 224 p. URL: <https://e.lanbook.com/book/187823> (Accessed 24.02.2024).
27. Komenskij Ja.A. Sochinenija [Compositions]. Moskcow: Nauka, 1947. 476 p.
28. Litvinov A.I. Razvitie ponjatija vektor v zadachah fiziki i ego formalizacija v matematike [The development of the concept of vector in physics problems and its formalization in mathematics]. *Jekonomicheskie i social'no-gumanitarnye issledovanija* [Economic and socio-humanitarian studies], 2018, no. 2 (18), pp. 154-162.
29. Majorov V.M., Skopec Z.A. Zadachnik-praktikum po vektornoj algebre: s prilozhenijami k analiticheskoj geometrii, jelementarnoj geometrii i statike [A practical task book on vector algebra: with applications to analytical geometry, elementary geometry and statics]. Moscow: Uchpedgiz, 1961. 152 p. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=472737> (Accessed 24.02.2024).
30. Maksimova V.N. Mezhpredmetnye svjazi v processe obuchenija [Interdisciplinary connections in the learning process]. Moscow: Prosveshhenie, 1988. 191 p.
31. Marshev K.V., Moiseeva L.V. Teoreticheskaja model' professional'noj gotovnosti studentov lesotehničeskogo vuza k realizacii jekologičeskogo prava [Theoretical model of professional readiness of students of a forestry university to implement environmental law]. *Pedagogičeskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2023, no. 2, pp. 105-112.
32. Nazarova L.P. Teoreticheskie osnovy formirovanija professional'noj gotovnosti budushhego uchitelja-predmetnika k rabote v shkole [Theoretical foundations of the formation of professional readiness of a future subject teacher to work at school]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Puškinina* [Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Puškin], 2009, vol. 3, no. 3, pp. 32-38.
33. Nasser M. Metodika realizacii mezhpredmetnyh svjazej posredstvom reshenija prikladnyh zadach v processe obuchenija matematike v vuze. Dis. kand. ped. nauk [Methodology for the implementation of interdisciplinary connections by solving applied problems in the process of teaching mathematics at a university Ph. D. (Pedagogics) diss.]. Moscow, 2008. 159 p.
34. Frangulov S.A., Sovertkov P.I., Fadeeva A.A., et al. Sbornik zadach po geometrii [Collection of problems in geometry]. Sankt-Peterburg; Moskva; Krasnodar: Lan', 2014. 242 p.
35. Semenov V.D. Ob integrativnyh osnovah social'noj pedagogiki [On the integrative foundations of social pedagogy]. Bezrukova V.S. (ed.) *Integracionnye processy v pedagogičeskoi teorii i praktike. Vyp. 3: sb. nauch. tr.* [Integration processes in pedagogical theory and practice]. Sverdlovsk: Izdatel'stvo SIPI, 1992, pp. 54-66.
36. Slastenina V.A., Isaev I.F., Shijanov E.N. Pedagogika: ucheb. posobie dlja studentov vyssh. ped. ucheb. zavedenij [Pedagogy]. In V.A. Slastenina (ed.). Moscow: Akademija, 2002. 576 p.
37. Sokolova F.P. Vlijanie mezhpredmetnyh svjazej na povyšenie nauchnyh znaniy po fizike v 7 kl. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [The influence of interdisciplinary connections on the improvement of scientific knowledge in physics in the 7th grade. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Moscow, 1973. 24 p.
38. Starceva E.V. Realizacija mezhpredmetnyh svjazej fiziki i matematiki v srednej shkole (na primere fakul'tativnogo kursa «Vektor v fizike i matematike»). Dis. kand. ped. nauk [The implementation of interdisciplinary connections of physics and mathematics in secondary school (on the example of the optional course "Vector in physics and mathematics") Ph. D. (Pedagogics) diss.]. Moscow, 2000. 70 pp.
39. Suhanova O.N. Gotovnost' klassnyh rukovoditelej i kuratorov grupp SPO k realizacii vospitatel'noj dejatel'nosti v sovremennom obrazovanii [Readiness of classroom teachers and curators of college groups to implement educational activities in modern education]. *Pedagogičeskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2023, no. 4, pp. 28-40.
40. Suhij I.A. Teoreticheskie aspekty formirovanija gotovnosti k professional'noj (pedagogičeskoi) dejatel'nosti studentov vuza – budushhih uchitelej [Theoretical aspects of the formation of readiness for professional (pedagogical) activity of university students – future teachers]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo instituta* [Journal of Shadrinsk State Pedagogical Institute], 2013, no. 4 (20), pp. 52-57.
41. Tjunnikov Ju.S., Hasanova G.F. Integrativnye osnovanija proektirovanija bazovyh komponentov sodержanija professional'no-teoreticheskoi podgotovki [Integrative foundations for designing the basic components of the content of professional and theoretical training]. In V.S. Bezrukovoj (eds.) *Integracionnye processy v pedagogičeskoi teorii i praktike: sovremennye pedagogičeskie tehnologii. Vyp. 4: sb. nauch. tr.* [Integration processes in pedagogical theory and practice: modern pedagogical technologies. Issue 4]. Sverdlovsk: Izdatel'stvo SIPI, 1993, pp. 115-132.
42. Usova A.V. Mezhpredmetnye svjazi v prepodavanii osnov nauk v shkole (na primere predmetov estestvennomatematičeskogo cikla) [Interdisciplinary connections in teaching the basics of sciences at school (on the example of subjects of the natural mathematical cycle)]. Cheljabinsk: Fakel, 1995. 15 p.
43. Fedorova V.N., Kirjushkin D.M. Mezhpredmetnye svjazi: na materiale estestvenno-nauchnyh disciplin srednej shkoly [Interdisciplinary connections: based on the material of natural science disciplines of secondary school]. Moscow: Pedagogika, 1972. 152 p.
44. Rymkevich A.P. Fizika. Zadachnik. 10-11 klassy: posobie dlja obshheobrazovat. uchrezhdenij [Physics. The task book. Grades 10-11]. Moscow: Drofa, 2012.
45. Cuberbiller O.N. Zadachi i uprazhnenija po analiticheskoj geometrii [Tasks and exercises in analytical geometry]. Sankt-Peterburg: Lan', 2023. 336 p. URL: <https://e.lanbook.com/book/339779> (Accessed 24.02.2024).

46. Чапаев N.K. Pedagogičeskaja integracija: metodologija, teorija, tehnologija: monografija [Tasks and exercises in analytical geometry / Pedagogical integration: methodology, theory, technology]. Ekaterinburg: RGPPU, 2023. 372 p. – URL: <https://e.lanbook.com/book/369017> (Accessed 25.02.2024).

47. Cherkas-Zade N.M. Mezhpredmetnye svjazi kak uslovie sovershenstvovanija uchebnogo processa (pri obuchenii geografii i botanike v 5 klasse srednej shkoly). Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Interdisciplinary connections as a condition for improving the educational process (when teaching geography and botany in the 5th grade of secondary school) Ph. D. (Pedagogy) thesis]. Moscow, 1968. 31 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

О.В. Аношина, кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры математических и естественно-научных дисциплин, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: anoshina@inbox.ru.

Н.В. Дударева, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры высшей математики и методики обучения математике, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: dudareva-geom@yandex.ru.

Е.А. Утюмова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики обучения естественному, математике и информатике в период детства, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: utyumovaea@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

O. V. Anoshina, Ph. D. in Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Department of Mathematical and Natural Sciences, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, e-mail: anoshina@inbox.ru.

N. V. Dudareva, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Higher Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, e-mail: dudareva-geom@yandex.ru.

E. A. Utyumova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of Department of Theory and Methods of Teaching Natural Science, Mathematics and Computer Science in Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, e-mail: utyumovaea@mail.ru.

УДК 378.016:81-13

DOI: 10.52772/25420291_2024_2_100

**Вероника Владимировна Венгер,
Светлана Олеговна Макеева**
г. Екатеринбург

Популяризация лингвистики: методы и рекомендации

В статье рассматривается роль популяризации науки в жизни общества, в частности, популяризации лингвистических исследований. Авторы предлагают обзор ресурсов и способов привлечения внимания к лингвистическим исследованиям. В материале статьи подчеркивается роль популяризации лингвистики в образовательном процессе и аргументируется необходимость овладения научно-популярным стилем изложения материала для будущих педагогов. В работе представлены рекомендации по созданию научно-популярных лекций, основанные на принципах научно-популярного стиля. Рекомендации включают в себя выбор темы и названия для привлечения внимания аудитории, способы адаптации научного контента под нужды целевой группы и фокусировку на интерактивных методах обучения. В статье также представлены шаги, которые были выполнены для подготовки студентов к созданию научно-популярной лекции, и результаты апробации технологии.

Ключевые слова: научно-популярный стиль, профессиональная подготовка учителей, научно-популярный лекторий, технология создания научно-популярной лекции, популяризация лингвистики.

**Veronika Vladimirovna Venger,
Svetlana Olegovna Makeeva**
Yekaterinburg

Popularization of linguistics: methods and recommendations

The article examines the role of science popularization in the society and the importance of popularizing linguistic researches. The authors analyze the existing ways of attracting attention to linguistic researches. The article highlights the importance of popularizing linguistics in the educational process and reveals the necessity for popularization skills for students. The paper offers recommendations for creating popular science lectures based on the principles of popular science style. Recommendations include choosing a topic and title to attract the attention of the audience, ways to adapt scientific content to the needs of the target group and focusing on interactive teaching methods. The article also presents the steps that were taken to prepare students for the creation of a popular science lecture, and the results of testing the methodology.

Keywords: popular science style, teacher training, ways to popularize linguistics popular science lectern, algorithm of creating a popular science lecture.

В современном мире доступ к информации, благодаря интернету, неограничен. Одним из следствий свободы доступа к информации является неумение интернет-пользователей различать достоверные и проверенные научные факты и мифы. Ряд авторов, в частности М.В. Шматко, акцентируют внимание на «широкой представленности паранаучного знания под видом научного» [13, С. 20], что связано с недостаточной научной осведомленностью населения. Умение корректно представить сложные научные концепции и результаты научных исследований в доступной для «непосвященных» форме является условием повышения научной осведомленности населения в целом. Популяризация науки играет ключевую роль в современном обществе, обеспечивая не только распространение новейших научных достижений, но и стимулируя общественный интерес к исследованиям и научным работам. Во все более глобализованном и многоязычном обществе, где взаимопонимание между культурами и языками становится жизненно важным, популяризация гуманитарных научных отраслей, и в особенности, лингвистики, не менее востребована, чем популяризация физики или биологии. В данной статье мы обсудим важность популяризации науки, рассмотрим существующие основные направления популяризации лингвистики, а также предложим свои методические рекомендации по созданию научно-популярной лекции.

Еще Д.И. Писарев отмечал, что «общество любит и уважает науку, но эту науку надобно популяризовать, и популяризовать с большим умением» [8, С136]. Популяризация научного знания охватывает сразу несколько направлений. В первую очередь, это содействие научному пониманию. Общественное понимание научных концепций и методов помогает снизить страх перед ними и способствует принятию научно обоснованных решений в различных областях жизни, от медицины до защиты окружающей среды. Связанным с этой составляющей является еще одно направление: формирование и развитие критического мышления, так как научно-популярные тексты помогают людям анализировать информацию, выделять ключевые аргументы и делать обоснованные выводы. К тому же, популярная наука становится еще одной формой развлечения, приносящего пользу. Так, Н.А. Федотова пишет, что «процесс рекреации заключается не только в отдыхе, поддержании хорошего психического тонаса, душевного равновесия, снятия напряжения. Он в значительной степени может способствовать развитию интеллекта, мыслительной деятельности, например, в ходе увлекательной игры ума при разгадывании интеллектуальных задач» [11, С. 56-57].

Следствием успешной популяризации научного знания является повышение интереса к определенной науке и к образованию в целом. Н.В. Сухенко видит два уровня популяризации с точки зрения ученых: «Ученые стремятся обосновать соци-

альную значимость своей профессии (общая популяризация); поддержать взаимопонимание между коллегами, работающими в разных областях и привлечь в науку новые кадры (специальная популяризация)» [10, С.43]. Популяризация науки может вдохновить молодых людей на изучение научных дисциплин и выбор научной карьеры, что, в свою очередь, способствует социальному и экономическому развитию страны.

И общая, и специальная популяризация научного знания предполагает овладение автором научно-популярным стилем изложения материала. Подчеркнем, что овладение автором научным стилем изложения (что предполагается в ходе выполнения студентами курсовых и выпускных квалификационных проектов) НЕ ГАРАНТИРУЕТ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ. ФОРМИРОВАНИЕ ДАННОГО УМЕНИЯ ТРЕБУЕТ ОТДЕЛЬНОГО ВНИМАНИЯ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ.

Под научно-популярным стилем мы, вслед за Г.Ю. Гришечкиной, понимаем «самостоятельный функциональный стиль в системе стилей языка, имеющий общую задачу с научным стилем – донесение научных знаний обществу, в котором накопление знаний является производной частотности появления научно-популярных текстов, имеющий основную коммуникационную цель – популяризацию научных знаний для широкой аудитории» [2, С. 107]

Согласно исследованиям основных тем научно-популярных сайтов, произведенным Е.Е. Макаровой [7, С. 101], самыми популярными направлениями являются астрономия, история и биология, при этом в списке из 24 направлений нет упоминания лингвистики. В списке лучших научно-популярных книг отмечены книги по физике («Краткая история времени» Стивена Хокинга) и медицине («Очаровательный кишечник» Джулии Эндерс); самыми популярными подкастами в русскоязычном пространстве являются подкасты медицинской («Почему мы еще живы») или психологической тематики («Познай самого себя»).

Тем не менее, популяризация лингвистики для широкой аудитории имеет ключевое значение по нескольким причинам:

1. Понимание культурного многообразия: лингвистика помогает людям понять, как язык связан с культурой и идентичностью. В. Гумбольдт пишет: «Язык – не просто внешнее средство общения людей, поддержания общественных связей, он заложен в самой природе человека и необходим для развития его духовных сил и формирования мировоззрения» [3, С. 45]. Путем изучения разнообразия языковых структур и явлений мы можем лучше понять культурные особенности различных народов и сообществ.

2. Развитие межкультурного общения: знание лингвистических особенностей различных языков помогает улучшить коммуникацию между

представителями разных культур и национальностей, что способствует мирному сосуществованию и взаимопониманию.

3. Поддержка языкового многообразия: популяризация лингвистики способствует сохранению и развитию языков малочисленных народов, что важно для сохранения культурного наследия и диверсификации языкового ландшафта.

4. Повышение культурной осведомленности: по словам Л.В. Щербы, «каждый язык отражает культуру того народа, который на нем говорит» [14, С. 57]. Изучение лингвистики расширяет кругозор и обогащает культурные знания, позволяя лучше понимать и анализировать языковые и культурные явления, отраженные в литературе, искусстве и массовой культуре.

Рассмотрим наиболее часто встречающиеся формы популяризации лингвистики в следующих категориях:

1. Медиа: А.В. Юривич утверждает, что «основной социальный смысл взаимодействия науки и СМИ состоит в том, что последние играют связующую роль между наукой и массовым сознанием» [16, С. 66]. Многие научные исследования и открытия освещаются в новостных статьях, телепередачах, радиопрограммах и интернет-блогах. Медиа предоставляют публике доступную и понятную информацию о научных темах и событиях. Программы на телевидении в основном направлены на помощь в изучении иностранных языков, как, к примеру, программа «Полиглот» на телеканале Россия-Культура, которая является интенсивным курсом в изучении языка для взрослых. Подобной передачей с курсом английского для малышей является «Funny English» на телеканале Карусель, в которой английскому учат в игровой форме. Среди подкастов можно отметить подкаст о языке и лингвистике «Розенталь и Гильденстерн», ведущими которого являются журналист и научный сотрудник РАН, в нем освещаются различные темы от ударений и диалектов до детальных обзоров распространения русского языка за рубежом.

2. Социальные сети и видеохостинги: Видео на YouTube, посты в социальных сетях, позволяют ученым и научным организациям привлекать внимание к своим исследованиям и делиться научными знаниями с широкой аудиторией. Существует группа ВКонтакте «капризный лингвист», на которую подписаны более ста тысяч человек. В ней в понятной для молодежи форме шуток и мемов объясняются сложные лингвистические процессы как в более популярном для изучения английском, так и в менее популярных польском, ирландском, иврите. На канале «Энциклоп» существует серия видео «...язык? Сейчас объясню!». В роликах в популярной форме за 20 минут дается обзор истории языка, его фонетики и орфографии, грамматики и лексики. Ролики рассчитаны на более взрослую, образованную аудиторию: хотя повествование не предполагает глубокого знания лингвистики, но обращается к опыту зрителя, его

знаниям в области истории, политики и экономики. На канале есть ролики про языки различных языковых групп: русский, арабский, венгерский, норвежский, грузинский (на данный момент 36 видео).

3. Популярные научные журналы и книги: специальные издания, которые написаны с целью доступного объяснения сложных научных концепций для широкой аудитории. Такие журналы и книги позволяют людям познакомиться с научными темами без специального образования в области. Среди русскоязычных авторов мы можем отметить Владимира Плуногяна и его книгу «Почему языки такие разные?». В ней поднимается вопрос о различии языков, что способствует лучшему пониманию родного языка и легкому освоению иностранного. Изначально книга задумывалась для популяризации науки среди детей, но оказалась интересной и для взрослых. В англоязычном пространстве следует обратить внимание на книгу Дэвида Кристалла «How Language Works», в которой акцент сделан на многих аспектах языка – от психологического до паралингвистического и на том, как правильное использование языка может являться мощным инструментом, определяющим жизнь человека.

4. Научные фестивали и мероприятия: организации и университеты проводят научные фестивали, выставки, лекции и другие мероприятия, предоставляя возможность публике встретиться с учеными, узнать о последних исследованиях и попробовать научные эксперименты. В Екатеринбурге в рамках популяризации науки проходит ScienceSlam и ScienceSlamKids. Это мероприятие, на котором молодые ученые в неформальной обстановке проводят лекции и соревнуются между собой. На подобных площадках обычно представлены лингвистические проблемы, с которыми сталкивается обычный человек каждый день. В частности, затрагиваются вопросы эффективных способов изучения языка, надежного перевода, алгоритмов подготовки эффективного выступления.

5. Интерактивные образовательные ресурсы: на сегодняшний день существует большое количество веб-сайтов, приложений и онлайн-платформ, которые предлагают интерактивные образовательные материалы и курсы по различным научным темам. Одна из самых известных научно-образовательных платформ Arzamas предлагает курс ««Жи-ши» и другие: зачем языку правила», который состоит из четырех аудиолекций, подготовленных лингвистами. Курс рассматривает тему нормы в языке, объясняет появление некоторых правил, а также исключений в русском языке. Подобный курс может помочь в изучении родного языка, так как некоторые правила легче понять, чем просто заучить, и будет полезен как детям, так и взрослым. Для школьников образовательный центр «Сириус» организывает не просто курсы, а образовательную программу, включающую в себя лекции, семинары, мастерские, мастер-классы и исследовательские проекты. Программа позволяет школьникам не

только ознакомиться с базовыми понятиями в лингвистике, но и получить опыт разработки и реализации лингвистических проектов. Как утверждает Е.А. Климов, профориентация сейчас «не рассчитана на индивидуальный, дифференцированный подход к личности выбирающего профессию; используются в основном словесные методы, без предоставления возможности каждому попробовать себя в различных видах деятельности, в том числе и в избираемой» [4, С. 245]. Программа, которую предоставляет «Сириус» подойдет школьникам, которые задумываются об изучении лингвистики, приняв решение о своей будущей профессии.

Кажущееся разнообразие и изобилие вышперечисленных ресурсов, не снимает ранее означенной проблемы: популяризация лингвистики тесно связана с популяризацией именно русского языка или изучения иностранных языков, **но не языка в общем смысле.**

Что касается форм популяризации лингвистических знаний, общество предпочитает более яркие и интерактивные формы, особенно, если целевой аудиторией является молодое поколение. Этот вывод подтверждается наблюдением В.В. Витвинчука, А.В. Чутчевой и М.С. Лаврищевой: «В цифровую эпоху, когда пользователь имеет возможность обратиться к любому медийному каналу распространения контента, он почти всегда выбирает наиболее простой и приятный путь времяпрепровождения, следовательно, он выбирает развлечения» [12, С. 15].

Наша работа направлена на разработку и реализацию методологии, сфокусированной на обучении будущих учителей иностранных языков эффективным стратегиям и методам популяризации лингвистических знаний среди широкой аудитории. В ходе анализа результатов анкетирования, проведенного среди студентов, было выявлено, что осведомленность о научных концепциях исследуемой дисциплины улучшается, когда знания представлены в популярной форме. Особенно это актуально на начальном этапе освоения дисциплины. Однако, несмотря на положительное отношение к данному подходу, сами случаи применения методов научной популяризации в учебном процессе встречаются редко.

Потребность в внедрении обучения навыкам научной популяризации подтверждается соответствующими нормативными актами. В профессиональном стандарте «Педагог» одним из трудовых действий указано «формирование мотивации к обучению» (Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель) от 18.10.2013). Представление научных концепций и фактов в доступной и привлекательной форме способствует улучшению понимания предмета в реальной жизни. Это может привести к укреплению интереса к области знаний и развитию внутренней мотивации студентов к изучению

науки. Такие лекции также способствуют формированию у студентов уверенности в своих способностях и поощряют активное участие в образовательном процессе.

При использовании научно-популярного подхода преподаватель выступает в роли медиатора между сложными научными концепциями и студентами, «переводя» их на простой и понятный язык. Такой подход способствует более эффективному усвоению материала различными категориями учащихся, включая тех, у которых могут быть проблемы с освоением образовательных программ из-за различных факторов, таких как разнообразные индивидуальные особенности, уровень подготовки. Л.Э. Разгон отмечает: «насколько сложна эта задача, и какие трудности стоят перед ученым лингвистом при создании научно-популярных произведений и, несмотря на это, научные сотрудники просто обязаны заниматься популяризацией знаний» [9, С. 66]. Для облегчения задачи популяризации, в ходе нашей работы мы вывели методические рекомендации для создания научно-популярных лекций. Мы построили их на работе Э.А. Лазаревич, которая вывела основные принципы научно-популярного стиля: *научная глубина, осмысление материала, доступность и занимательность изложения* [5, С. 12].

Главное правило, которое нужно учитывать, приступая к написанию научно-популярного текста: научно-популярная лекция является оригинальным продуктом. Она не просто «переведена» с научного языка, она создана на основе научных фактов. Это правило подтверждает М.М. Маевский: «Формирование популярного стиля происходит на основе общелитературного языка, а не на базе научной речи» [6, С. 115]. Также перед написанием научно-популярного текста стоит задуматься о целевой аудитории, так как от нее будет зависеть как выбор формата и жанра лекции, так и название лекции, и способ ее распространения. Не стоит забывать, что «восприятие и понимание текста, его интерпретация во многом обусловлены личностными особенностями читателя: он более адекватно интерпретирует психолингвистически близкие ему тексты» [1, С. 45-50].

Руководствуясь данными постулатами, мы сформулировали следующие общие рекомендации по созданию научно-популярной лекции:

Следите за глубиной научных исследований. Научно-популярный контент предполагает, что лекция не может быть сложной, при этом не нужно забывать, что научные факты должны быть точными и правдивыми.

Преподносите информацию доступно. Материал должен быть оснащен диаграммами, графиками, картинками – всем тем, что поможет облегчить восприятие сложной информации, особенно числовой.

Следите за наличием интерактивных элементов. Даже если вы не имеете возможность услышать ответ аудитории, взаимодействие с ней,

стимулируете мозговую активность слушателей и улучшает запоминание.

Покажите свою индивидуальность. В отличие от научной работы, в научно-популярном дискурсе приветствуется не только использование местоимения «я», но и упоминание примеров из жизни. Вам нужно показать свою личность и индивидуальность: не бойтесь шутить или, наоборот, быть драматичными.

Наделите текст эмоциями. Этот принцип тесно связан с предыдущим. Помните, что нужно обращаться к ярким примерам не только из своей жизни, но и из медиапространства, знакомого вашей целевой аудитории. Это могут быть анекдоты, мемы, истории из фильмов. Части лекции, которые вызовут эмоции, будут помниться лучше, значит, так можно оформлять самые важные мысли в вашей лекции.

Фокусируйтесь на результатах исследования. В научном мире очень важен весь процесс работы, но для более широкой аудитории мы должны смещать фокус с методов исследования к результатам. Тем не менее, это не означает, что процедура не должна быть упомянута.

В апробации участвовали студенты четвертого курса направления подготовки «Педагогическое образование: английский и испанский языки» Уральского государственного педагогического университета, являющиеся слушателями курса «Актуальные направления в лингвистике». В течение семестра студентам предлагалось выполнить следующие подготовительные задания:

– адаптировать энциклопедические статьи из словаря-справочника «Эффективное речевое общение» [15], сопроводив их примерами, чтобы слушателям, которые не являются экспертами, было понятно, о чем идет речь. Это упражнение дало

студентам возможность решать задачи адаптации научного знания под нужды аудитории и подбора примеров, которые понятны выбранной целевой группе;

– для того, чтобы проиллюстрировать, как лингвистическое явление реализуется в повседневном речевом общении, студентам предлагалось подготовить театрализованное выступление-иллюстрацию длительностью 1-3 минуты. Данное задание было направлено на развитие креативности и умения работать с различными жанрами, чтобы использовать их для трансляции знаний в «занимательной» форме.

В качестве итогового проекта, мы предложили студентам разработать научно-популярную лекцию по одной из предложенных тем: «Языковая экспансия в русском языке», «Язык и когнитивное программирование сознания», «Эмодзи как семиотическая система», «Лингвистика и медицина», «Язык и пренатальное развитие ребенка», «Речевая манипуляция в рекламе», «Речевой имидж педагога», «Интертекстуальность в литературе», «Прагматические особенности кодовых переключений», «Стратегии дистанцирования в политическом дискурсе», «Стикеры в мессенджерах как семиотическая система», «Оценка готовности к школе по речевому поведению ребенка», «Язык и мягкое родительство (gentleparenting)». Для удобства студентов мы представили ссылки на уже существующие форматы популяризации лингвистики: интервью, скетч-шоу, видеоэссе, подкаст, но студенты могли предложить свой вариант реализации проекта. Стоит также отметить, что студенты не были ограничены в выборе целевой аудитории (школьники, студенты, взрослые).

При подготовке задания студентам был предложены следующие критерии оценки лекций:

Критерий	Баллы
Длительность выступления 8-10 минут	0-1
Соответствие содержания текста выбранной целевой аудитории	0-3
Научная точность	0-3
Эмоциональность (не только наполнение текста, но и подача материала)	0-3
Знание материала (не читать, ориентироваться в материале при ответе на вопросы)	0-3
Использование ярких примеров (личные или масс-медиа)	0-3
Использование визуальных средств	0-3
Интерактивность (взаимодействие с аудиторией)	0-3

В результате студенты разработали 10 научно-популярных лекций по лингвистике в формате подкастов, видео-эссе, лекции и скетч-шоу для матерей в декретном отпуске, людей, которые только

задумываются о родительстве, молодых педагогов, студентов, молодежи и более взрослого населения.

Итоговые проекты студентов с технической точки зрения лекции соответствовали выбранным

жанрам, но некоторые обучающиеся испытывали затруднения в персонализации текста выступления. Это привело к ограниченному использованию личных примеров, которые являются важным элементом в создании научно-популярного текста, позволяя автору вступить в диалог с аудиторией и не ограничиваться ролью 'передатчика информации'. Компонент, который был упущен большинством обучающихся – эффективное название лекции: названия лекций студентов дублировали предложенные им темы.

Проблема персонализации лекций, на наш взгляд, связана с недостаточным опытом создания текстов в научно-популярном стиле. Увеличение числа заданий подобного рода и предоставление студентам обратной связи может способствовать более эффективному разграничению научного и научно-популярного дискурсов в их работах.

Умение «удачно» озаглавить собственный доклад или лекцию может быть сформировано при помощи следующих упражнений:

- **Анализ успешных примеров:** Студентам предоставляется список научно-популярных лек-

ций или статей с удачными названиями. Задача студентов – проанализировать, что делает эти названия привлекательными и применимыми для своих собственных проектов.

- **Конкурс на лучшее название:** Студентам предлагаются готовые лекции, но без названий и объявляется конкурс среди студентов на лучшее название для лекции. Можно предоставить им возможность работать как индивидуально, так и в группах, чтобы стимулировать обмен идеями и коллективное творчество.

Для обмена результатами работы и получения обратной связи, мы создали страницу лектория во «ВКонтакте» (https://vk.com/popular_linguistics) и по мере готовности и доработки лекций будем дополнять ее новыми научно-популярными лекциями для различной аудитории. В ходе дальнейшей работы мы планируем создать чек-лист, который поможет студентам эффективно анализировать лекцию на наличие всех необходимых элементов научно-популярного стиля в процессе ее подготовки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белянин, В.П. Психологическое литературоведение. Текст как отражение внутренних миров автора и читателя / В.П. Белянин. – Москва : Генезис, 2006. – 180 с. – Текст : непосредственный.
2. Гришечкина, Г.Ю. Научно-популярный стиль и его категориальные характеристики / Г.Ю. Гришечкина. – Текст : непосредственный // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2016. – № 1. – С. 101-108.
3. Гумбольдт, В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества (1830-1835) / В. Гумбольдт. – Текст : непосредственный // Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию. – Москва, 1984.
4. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Москва : Академия, 2010. – 304 с. – Текст : непосредственный.
5. Лазаревич, Э.А. Научно-популярный журнал как тип издания / Э.А. Лазаревич. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Сер. 10.: Журналистика. – 1979. – № 1. – С. 12.
6. Маевский, Н.Н. Особенности научно-популярного стиля / Н.Н. Маевский. – Ростов-на-Дону, 1978. – 307 с. – Текст : непосредственный.
7. Макарова, Е.Е. Популяризация науки в Интернете: содержание, формы, тенденции развития / Е.Е. Макарова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. – 2013. – № 2. – С. 98-104.
8. Писарев, Д.И. Реалисты / Д.И. Писарев. – Текст : непосредственный // Писарев, Д.И. Сочинения : в 4 т. – Москва, 1956. – Т. 3. Статьи.
9. Разгон, Л.Э. Снова о формулах и образах / Л.Э. Разгон. – Текст : непосредственный // В мире книг. – 1975. – № 9. – С. 65-67.
10. Сухенко, Н.В. Специфика популяризации науки в России / Н.В. Сухенко. – Текст : непосредственный // Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. – 2016. – № 4. – С. 18-22.
11. Федотова, Н.А. Рекреативные функции в системе функций СМИ: теория и концепции / Н.А. Федотова. – Текст : непосредственный // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2011. – Т. 1, № 7. – С. 56-57.
12. Чутчева, А.В. Трансформация просветительской журналистики в условиях функционирования новых медиа / А.В. Чутчева, В.В. Витвинчук, М.С. Лаврищева. – Текст : непосредственный // Медиаальманах. – 2021. – № 2. – С. 14-24.
13. Шматко, М.В. Образ науки в массовом сознании современного российского общества / М.В. Шматко. – Омск, 2007. – 24 с. – Текст : непосредственный.
14. Щерба, Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / Л.В. Щерба. – 2-е изд. – Москва, 1974. – 112 с. – Текст : непосредственный.
15. Эффективное речевое общение (базовые компетенции) : слов.-справ / под ред. А.П. Сковородникова ; Сибир. федер. ун-т. – Красноярск, 2012. – 882 с. – Текст : непосредственный.
16. Юревич, А.В. Наука и СМИ / А.В. Юревич. – Текст : непосредственный // Политические исследования. – 2001. – № 3. – С. 66.

REFERENCES

1. Beljanin V.P. Psihologicheskoe literaturovedenie. Tekst kak otrazhenie vnutrennih mirov avtora i chitatelja [Psychological literary criticism. The text as a reflection of the inner worlds of the author and the reader]. Moscow: Genesis, 2006. 180 p.
2. Grishechkina G.Ju. Nauchno-populjarnyj stil' i ego kategorial'nye harakteristiki [Popular science style and its categorical characteristics]. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki [Questions of cognitive linguistics]*, 2016, no. 1, pp. 101-108.

3. Gumbol'dt V. fon. O razlichii stroenija chelovecheskih jazykov i ego vlijanii na duhovnoe razvitie chelovechestva (1830-1835) [On the difference in the structure of human languages and its influence on the spiritual development of mankind (1830-1835)]. Gumbol'dt, V. *Izbrannye trudy po jazykoznaniju [Selected works on linguistics]*. Moscow, 1984.
4. Klimov, E.A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija [Psychology of professional self-determination]. Moscow: Akademija, 2010. – 304 p.
5. Lazarevich Je.A. Nauchno-populjarnyj zhurnal kak tip izdaniya [Popular science magazine as a type of publication]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 10.: Zhurnalistika [Bulletin of the Moscow University. Ser. 10.: Journalism.]*, 1979, no. 1, pp. 12.
6. Maevskij N.N. Osobennosti nauchno-populjarnogo stilja [Features of the popular science style]. Rostov-na-Donu, 1978. 307 p.
7. Makarova E.E. Populjarizacija nauki v Internete: sodержanie, formy, tendencii razvitija [Popularization of science on the Internet: content, forms, development trends]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 10: Zhurnalistika [Bulletin of the Moscow University. Episode 10: Journalism]*, 2013, no. 2, pp. 98-104.
8. Pisarev D.I. Realisty [Realists]. Pisarev D.I. *Sochinenija. V 4 t. T. 3. Stat'1 [Works : in 4 volumes]*. Moscow, 1956.
9. Razgon L.Je. Snova o formulah i obrazah [Again about formulas and images]. *V mire knig [In the world of books]*, 1975, no. 9, pp. 65-67.
10. Suhenko N.V. Specifika populjarizacii nauki v Rossii [Specifics of popularization of science in Russia]. *Vestnik NGTU im. R.E. Alekseeva. Serija: Upravlenie v social'nyh sistemah. Kommunikativnye tehnologii [Bulletin of the NSTU named after R.E. Alekseev. Series: Management in social systems. Communication technologies]*, 2016, no. 4, pp. 18-22.
11. Fedotova N.A. Rekreativnye funkicii v sisteme funkcij SMI: teorija i koncepcii [Recreational functions in the system of media functions: theory and concepts]. *Znak: problemnoe pole mediaobrazovanija [Sign: a problematic field of media education]*, 2011, vol. 1, no. 7, pp. 56-57.
12. Chutcheva A.V., Vitvinchuk V.V., Lavrishheva M.S. Transformacija prosvetitel'skoj zhurnalistiki v uslovijah funkcionirovanija novyh media [Transformation of educational journalism in the context of the functioning of new media]. *Medial'manah [Media almanac]*, 2021, no. 2, pp. 14-24.
13. Shmatko M.V. Obraz nauki v massovom soznanii sovremennogo rossijskogo obshhestva [The image of science in the mass consciousness of modern Russian society]. Omsk, 2007. 24 p.
14. Shherba L.V. Prepodavanie inostrannyh jazykov v srednej shkole. Obshhie voprosy metodiki [Teaching foreign languages in secondary schools. General questions of methodology]. Moscow, 1974. 112 p.
15. In Skovorodnikova A.P. (ed.) *Jeffektivnoe rechevoe obshhenie (bazovye kompetencii): slov.-sprav [Effective speech communication (basic competencies)]*. Krasnojarsk, 2012. 882 p.
16. Jurevich A.V. Nauka i SMI [Science and the media]. *Politicheskie issledovanija [Political studies]*, 2001, no. 3, pp. 66.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

В.В. Венгер, студент 2 курса магистратуры по направлению Языковое образование. Английский язык, ФГБОУ ВО «Уральский Государственный Педагогический Университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: veronika2000m@mail.ru.

С.О. Макеева, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка; ФГБОУ ВО «Уральский Государственный Педагогический Университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: vip.soutrider@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

V.V. Venger, Master's Student in Language Education, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, e-mail: veronika2000m@mail.ru.

S.O. Makeeva, Ph.D. in Philology, Associate Professor, Department of English Philology and Methodology Of English Language Teaching, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, e-mail: vip.soutrider@mail.ru.

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2024_2_106

**Наталья Викторовна Ипполитова,
Виталий Михайлович Гордиевских**
г. Шадринск

**Методологические основания профессиональной подготовки будущих инженеров
– программистов с применением VR технологий**

Активизация процессов цифровизации и технологизации в современном обществе обуславливает повышение потребности в специалистах соответствующего профиля, что, в свою очередь, выдвигает задачу совершенствования не только структуры профессионального образования в России, но и разработки новых ориентиров и способов профессиональной подготовки к будущим специалистам различных профилей, в том числе и особенно – специалистов, связанных с проблемами цифровизации профессиональной деятельности. В этих условиях проблемы определения методологических и теоретических оснований профессиональной подготовки будущих специалистов в условиях использования новых технологий приобретают особую актуальность.

В статье рассматриваются методологические основания профессиональной подготовки будущих инженеров – программистов с применением VR технологий, представленные совокупностью гуманистического, системного, интегративно-деятельностного и технологического подходов. Каждому из подходов дается сущностная, содержательная и функциональная характеристика, обуславливающая необходимость и целесообразность применения данных подходов при анализе и реализации профессиональной подготовки будущих инженеров – программистов с применением VR технологий.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, VR технологии, методологический подход, методологические подходы в проектировании профессиональной подготовки будущих инженеров-программистов.

**Natalya Viktorovna Ippolitova,
Vitaliy Mikhailovich Gordievskikh
Shadrinsk**

Methodological basis for future software engineers' professional training of using VR technologies

The intensification of the processes of digitalization and technologization in modern society determines an increased need for specialists in the relevant profile which puts forward the task of improving not only the structure of vocational education in Russia but also the development of new guidelines and methods of professional training for future specialists of various profiles, especially specialists related to the problems of digitalization of professional activities. Thus, the problems of determining the methodological and theoretical foundations for the professional training of future specialists in the conditions of using new technologies become particularly relevant.

The article discusses the methodological basis for the professional training of future software engineers using VR technologies represented by a combination of humanistic, systemic, integrative-activity and technological approaches. Each of the approaches is given an essential, substantive and functional characteristic which determines the necessity and feasibility of using these approaches in the analysis and implementation of professional training of future software engineers using VR technologies.

Keywords: professional training, VR technologies, methodological approach, methodological approaches in designing professional training of future software engineers.

Осуществление любого научного исследования начинается с определения позиций, устанавливающих целевые ориентиры и содержание исследовательской деятельности. С этой точки зрения выделение и обоснование методологических оснований исследования приобретает первостепенное значение.

В нашем случае первым этапом построения системы применения VR технологий в процессе подготовки будущих инженеров-программистов выступает определение методологических оснований, составляющих базис исследования.

В соответствии с мнением И.В. Блауберга, Э.Г. Юдина и др., мы рассматриваем понятие «методология» как совокупность принципов и способов как теоретического познания, так и преобразования действительности, которая реализует нормативные функции [8, 1]. При этом осуществление анализа методологических аспектов планируемой деятельности осуществляется при помощи методологических подходов, рассматриваемых в современных исследованиях как совокупность (система) принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности» [8].

С учетом этого, всесторонний анализ заявленной проблемы – применения VR технологий в системе профессиональной подготовки будущих инженеров-программистов требует использования не одного, а нескольких методологических подходов, выполняющих свои функции и дополняющих друг друга.

На философском уровне методологии в качестве общей основы может быть использован гуманистический подход, опирающийся на принципы

природосообразности, культуросообразности и самоценности личности. Главным назначением данного подхода является выбор и актуализация действия факторов, обеспечивающих формирование и развитие профессионально- и личностно- важных качеств будущего профессионала в условиях профессиональной подготовки.

Вышесказанное дает основание рассматривать профессиональную подготовку будущих инженеров-программистов как педагогическое взаимодействие субъектов осуществляемой деятельности, направленное на формирование у обучающихся таких профессиональных и личностных свойств, которые обеспечили бы успешность профессиональной деятельности. Тем самым гуманистический подход обуславливает смещение фокуса педагогической деятельности при выделении цели профессиональной подготовки с обеспечения студентов необходимыми профессиональными знаниями, умениями и навыками на развитие личности будущего инженера-программиста, готового и способного реализовать свои профессионально- и личностно-значимые качества в самостоятельной профессиональной деятельности.

Таким образом, гуманистический подход, выступая как общефилософский ориентир в организации и реализации профессиональной подготовки будущих инженеров-программистов, определяет общую направленность совместной деятельности педагогов и обучающихся с учетом запросов современного общества.

Конкретизация исследовательской позиции при анализе методологических оснований изучае-

мой проблемы с учетом уровней методологии, обуславливает необходимость выбора такого подхода, который на общенаучном уровне методологии обеспечил бы адекватность представлений об изучаемом сложном феномене. С учетом вышесказанного мы считаем целесообразным и оправданным выделить в качестве методологической основы на данном уровне системный подход, который рассматривается как направление методологии специально-научного познания и социальной практики, в основе которого лежит исследование объектов как систем [13].

Применение системного подхода в исследовании подготовки будущих инженеров-программистов с опорой на мнение Т.А. Ильиной [3] предполагает реализацию нескольких взаимосвязанных этапов, основанных на последовательном осуществлении алгоритма взаимосвязанных действий, включающих:

I этап:

- формирование представления о профессиональной подготовке будущих инженеров-программистов как о структурно сложной системе, состоящей из комплекса отдельных элементов;

- выявление сущности каждого компонента как неотъемлемой, но относительно самостоятельной части целостной системы;

- интеграция образа и характеристик каждого компонента с представлением о целостной системе профессиональной подготовки будущих инженеров-программистов.

II этап:

- представление подготовки будущих инженеров-программистов как системы;

- выявление ее структурных компонентов, отражающих инвариантную и вариативную составляющие;

- анализ содержания каждого из выделенных компонентов;

- выявление их взаимосвязи.

III этап:

- интеграция полученного знания для создания целостной картины подготовки будущих инженеров-программистов как целостной системы.

Сущность системного подхода и его принадлежность к общенаучному уровню методологии дает основание рассматривать его как общенаучную основу исследования профессиональной подготовки будущих инженеров-программистов, что позволяет рассматривать данный феномен как педагогическую систему, обладающую системными

признаками, включая структурность и функциональность, взаимосвязь между компонентами данного системного объекта.

На конкретно-научном уровне методологии анализ профессиональной подготовки будущих инженеров-программистов обеспечивается интегративно-деятельностным подходом, рассматривающим явления и процессы как сложные системы, целостность которых достигается на основе интеграции составляющих их элементов, находящихся во взаимосвязи и взаимодействии. Характеристика деятельности и подготовка к ней с позиций этого подхода предполагает рассмотрение первой в качестве основного средства достижения цели второй [10].

С позиций данного подхода профессиональная подготовка будущих инженеров-программистов выступает как целостное образование с определенной структурой, представленной совокупностью взаимосвязанных компонентов, каждый из которых как неотъемлемая, но относительно самостоятельная часть целостности, функционирует в единстве с другими элементами общего целого. При этом «разнообразная по видам, формам и содержанию деятельность обучаемых в процессе профессиональной подготовки выступает в качестве действенного средства и необходимого условия функционирования и развития рассматриваемой системы» [10].

Технологический уровень методологии в исследовании профессиональной подготовки будущих инженеров-программистов обеспечивается технологическим подходом, основу которого заложена идея проектирования и применения технологий для решения разного рода образовательных задач [12].

Использование положений данного подхода в осуществлении профессиональной подготовки будущих инженеров - программистов позволяет выявить специфику применения VR технологий в системе подготовки будущих инженеров-программистов, а также применять конкретные алгоритмы действий в квазипрофессиональной деятельности обучающихся в период обучения в вузе и после завершения обучения в профессиональной практике.

Итак, исследование методологических оснований проблемы применения VR технологий в системе подготовки будущих инженеров - программистов позволяет считать, что применение совокупности гуманистического, системного, интегративно-деятельностного и технологического подходов как методологической основы осуществления профессиональной подготовки будущих инженеров - программистов в современных условиях может быть эффективным.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – Москва : Наука, 1973. – 270 с. – Текст : непосредственный.
2. Галушкина, Н.В. Методологические подходы к формированию музыкальной культуры у младших школьников / Н.В. Галушкина. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9, № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/23PDMN621.pdf>.
3. Ильина, Т.А. Структурно-системный подход к исследованию педагогических явлений / Т.А. Ильина. – Текст : непосредственный // Результаты новых исследований в педагогике / под ред. Н.М. Шахмаева. – Москва : Просвещение, 1977. – 195 с.

4. Инновации в системе высшего образования : материалы I Всерос. науч.-метод. конф. / Челябин. ин-т экономики и права им. М.В. Ладощина. – Челябинск, 2010. – 201 с.
5. Ипполитова, Н.В. Методологические основания исследования и реализации профессиональной подготовки студентов вуза / Н.В. Ипполитова. – Текст : непосредственный // Инновации в системе высшего образования : материалы I Всерос. науч.-метод. конф. / Челябин. ин-т экономики и права им. М.В. Ладощина. – Челябинск, 2010. – С. 70-73.
6. Ипполитова, Н.В. Методологические основания исследования и реализации личностного аспекта профессиональной подготовки студентов педвуза / Н.В. Ипполитова. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2009. – № 3. – С. 25-31.
7. Ипполитова, Н.В. Методологические основания исследования проблем профессиональной педагогики / Н.В. Ипполитова. – Текст : непосредственный // Методология педагогики: понятийный аспект : моногр. сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Москва : ИЭТ, 2014. – Вып. 1. – С. 25-45.
8. Ипполитова, Н.В. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход» / Н.В. Ипполитова. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. Образование. Педагогические науки. – 2009. – № 13 (146). – С. 9-15.
9. Подготовка будущих педагогов к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического, общего и дополнительного образования : учеб.-метод. пособие для магистрантов, аспирантов, преподавателей вузов направления подготовки «Образование и педагогические науки» / Л.И. Пономарева, Н.В. Ипполитова, Л.П. Качалова [и др.] ; Шадр. гос. пед. ун-т, Ин-т психологии и педагогики, Каф. дошк. и соц. образования. – Чебоксары : Среда, 2021. – 128 с. – Текст : непосредственный.
10. Ипполитова, Н.В. Профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей на основе интегративно-деятельностного подхода / Н.В. Ипполитова. – Текст : непосредственный // Современное начальное образование: теория и практика : материалы межрегион. науч.-практ. конф. – Шадринск : ШГПИ, 2003. – С. 73-78.
11. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект : монография / Н.В. Ипполитова [и др.]. – Шадринск : ШГПИ, 2006. – 235 с.
12. Уман, А.И. Технологический подход к обучению : учеб. пособие для вузов / А.И. Уман. – 2-е изд., стер. – Москва : Юрайт, 2017. – 187 с. – Текст : непосредственный.
13. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, Г.В. Панов. – Москва : Советская энциклопедия, 1983. – 815 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Blauberg I.V., Judin Je.G. Stanovlenie i sushhnost' sistemnogo podhoda [The formation and essence of a systematic approach]. Moscow: Nauka, 1973. 270 p.
2. Galushkina N.V. Metodologicheskie podhody k formirovaniyu muzykal'noj kul'tury u mladshih shkol'nikov [Methodological approaches to the formation of musical culture among younger schoolchildren]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologija* [The World of Science. Pedagogy and psychology], 2021, vol. 9, № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/23PDMN621.pdf>.
3. Il'ina T.A. Strukturno-sistemnyj podhod k issledovaniju pedagogicheskikh javlenij [A structural and systematic approach to the study of pedagogical phenomena]. In N.M. Shakhmaeva (ed.) *Rezultaty novyh issledovanij v pedagogike* [Results of new research in pedagogy]. Moscow: Prosveshhenie, 1977. 195 p.
4. Innovacii v sisteme vysshego obrazovaniya: materialy I Vseros. nauch.-metod. konf. [Innovations in the higher education system]. Cheljabinsk, 2010. 201 p.
5. Ippolitova N.V. Metodologicheskie osnovaniya issledovaniya i realizacii professional'noj podgotovki studentov vuza [Methodological foundations of research and implementation of vocational training of university students]. *Innovacii v sisteme vysshego obrazovaniya: materialy I Vseros. nauch.-metod. konf.* [Innovations in the higher education system]. Cheljabinsk, 2010, pp. 70-73.
6. Ippolitova N.V. Metodologicheskie osnovaniya issledovaniya i realizacii lichnostnogo aspekta professional'noj podgotovki studentov pedvuza [Methodological foundations of research and implementation of the personal aspect of vocational training of pedagogical university students]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta* [Journal of the Shadrinsk State Pedagogical Institute], 2009, no. 3, pp. 25-31.
7. Ippolitova N.V. Metodologicheskie osnovaniya issledovaniya problem professional'noj pedagogiki [Methodological foundations for the study of problems of professional pedagogy]. Tkachenko E.V. (eds.) *Metodologija pedagogiki: ponjatijnyj aspekt*. Vyp. 1: monogr. sb. nauch. tr. [Methodology of pedagogy]. Moscow: ИЭТ, 2014, pp. 25-45.
8. Ippolitova N.V. Vzaimosvjaz' ponjatij «metodologija» i «metodologicheskij podhod» [Interrelation of the concepts “methodology” and “methodological approach”]. *Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki* [Bulletin of the South Ural State University. Ser. Education. Pedagogical sciences], 2009, no. 13 (146), pp. 9-15.
9. Ponomareva L.I., Ippolitova N.V., Kachalova L.P., et al. Podgotovka budushhih pedagogov k resheniju professional'nyh zadach v uslovijah integracii sistem vysshego pedagogicheskogo, obshhego i dopolnitel'nogo obrazovaniya: ucheb.-metod. posobie dlja magistrantov, aspirantov, prepodavatelej vuzov napravlenija podgotovki «Obrazovanie i pedagogicheskie nauki» [Preparation of future teachers to solve professional problems in the context of integration of higher pedagogical, general and additional education systems]. Cheboksary: Sreda, 2021. 128 p.
10. Ippolitova, N.V. Professional'no-pedagogicheskaja podgotovka budushhih uchitelej na osnove integrativno-dejatel'nostnogo podhoda [Professional pedagogical training of future teachers based on an integrative activity approach]. *Sovremennoe nachal'noe obrazovanie: teorija i praktika: materialy mezhtregion. nauch.-prakt. konf.* [Modern primary education: theory and practice]. Shadrinsk: ShGPI, 2003, pp. 73-78.

11. Ippolitova N.V., et al. Sistema professional'noj podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza: lichnostnyj aspekt: monografija [The system of professional training of students of a pedagogical university: personal aspect]. Shadrinsk: ShGPI, 2006. 235 p.
12. Uman A.I. Tehnologicheskij podhod k obucheniju: ucheb. posobie dlja vuzov [Technological approach to learning]. Moscow: Jurajt, 2017. 187 p.
13. P'ichev L.F. (eds.) Filosofskij jenciklopedicheskij slovar' [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Sovetskaja jenciklopedija, 1983. 815 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.В. Ипполитова, доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионально-технологического образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: natalya.clan@yandex.ru.

В.М. Гордиевских, кандидат педагогических наук, доцент кафедры программирования и автоматизации бизнес-процессов, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: v_gordiev@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.V. Ippolitova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Professional-Technological Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: natalya.clan@yandex.ru.

V.M. Gordievskikh, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Programming and Networking Technologies, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: v_gordiev@mail.ru.

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2024_2_110

Людмила Павловна Качалова
г. Шадринск

**Педагогические условия формирования исследовательской компетентности
студентов вуза – будущих учителей в процессе преподавания
педагогических дисциплин**

Происходящие в современном обществе социально-экономические изменения возлагают на профессиональное образование решение задач, связанных с формированием у выпускников вуза профессиональных компетенций, формированием в личностной структуре будущих учителей исследовательской компетентности, обеспечивающей успешное осуществление организации учебно-исследовательской деятельности, как трудовой функции. Актуальным на социальном, научно-теоретическом и технологическом уровне является формирование будущего учителя, который сознательно, творчески относится к своему труду, обладающий такими личностными качествами, как инициативность, самостоятельность, целеустремленность, активность. Формирование названных качеств личности будущего учителя должно осуществляться в процессе овладения знаниями, навыками и умениями, приобретения опыта их реализации в условиях исследовательской деятельности.

Для повышения эффективности образовательной среды педвуза с целью формирования исследовательской компетентности будущего учителя требуется определение и создание соответствующих педагогических условий. В статье уточняется понятие исследовательская компетентность, определяется «продуктивная зона» педагогических дисциплин в формировании исследовательской компетентности, характеризуются педагогические условия, способствующие формированию данного качества как неотъемлемого компонента профессионально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: исследовательская компетентность, педагогические условия, исследовательские задания, исследовательские ситуации.

Lyudmila Pavlovna Kachalova
Shadrinsk

**Pedagogical conditions for the formation of future teachers' research competence
in the process of teaching pedagogical disciplines**

The socio-economic changes impose the solution of tasks related to the formation of professional competencies among university graduates, the formation of research competence in the personal structure of future teachers, ensuring the successful implementation of the organization of educational and research students as a labor function. It is relevant at the social, scientific, theoretical and technological level to form a future teacher who works creatively possessing such personal qualities as initiative, independence, purposefulness and activity. The formation of these personality qualities of a future teacher should be carried out in the process of mastering knowledge, skills and abilities and the experience of their implementation in research activities.

It is necessary to define and create appropriate pedagogical conditions to increase the effectiveness of the educational environment in order to form the research competence of the future teacher. The article clarifies the concept of research competence, defines the “productive zone” of pedagogical disciplines in the formation of research competence, characterizes pedagogical conditions that contribute to the formation of this quality as an integral component of professional and pedagogical activity.

Keywords: research competence, pedagogical conditions, research tasks, research situations.

Введение. В условиях модернизации высшего образования актуальным в сфере педагогической теории и практики становится поиск решения проблемы формирования и развития у студентов исследовательской компетентности. Решение возможно путем использования в учебном процессе современных образовательных технологий, комплексных исследовательских заданий и так далее.

Основная доля формируемых составляющих исследовательской компетентности студентов – будущих учителей сконцентрирована нами на содержании педагогических дисциплин, внедрения в структуру занятий заданий, требующих поиска и исследования, требующих решения педагогических проблем. При этом предусматривается создание соответствующих педагогических условий.

Исследовательская компетентность как дефиниция обладает широким охватом научных позиций в определении ее сущности и содержания.

Так, Ю.В. Рындина рассматривает данное качество как интегративное, в котором сочетаются процессуальная готовность к творческой преобразовательной деятельности, готовность инициативно осваивать полученные знания, применять их в ситуациях поиска [14, С. 127-131].

Ю.С. Димитрюк в процессе формирования исследовательской компетентности студентов в инновационных изменениях вуза определяет ее как интегративное личностное образование, включающее в свой структурно-смысловой состав мотивационно-ценностный, когнитивный, технологический и рефлексивно творческий компоненты [7, С. 52-54].

В аспекте синергетического подхода Л.Ш. Абдулова в исследовательской компетентности видит совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности, которые позволяют вступать в позицию исследователя; психофизические и социально мировоззренческие исследовательские свойства личности [1, С.157-162].

С позиции деятельностного подхода Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, О.Н. Шахматова исследовательскую компетентность определяют как совокупность знаний и умений, необходимых для осуществления исследовательской деятельности [9, С. 3-14; 15].

Структурное описание исследовательской компетентности раскрывается через ее компоненты: мотивационный (интерес к исследовательской деятельности), информационный (извлечение и обработка информации), когнитивный (способностью использовать знания), коммуникативной (способность находить и видеть нестандартные способы решения проблем), личный (самоорганизация, самоопределение) [6, С. 71-73].

М.А. Задорина придерживается традиционной структуры и указывает, что в исследовательской компетентности обязательны мотивы осуществления исследовательской деятельности, совокупность знаний в области проведения исследований, овладение способами осуществления исследовательской деятельности, принятие исследователь-

ской деятельности как ценности. То есть это мотивационный, когнитивный, деятельностный и аксиологический компоненты [8, С. 48-52].

В целом можно оперировать тем, что исследовательская компетентность есть интегративное качество личности, структурно-целостная совокупность мотивации, знаний, умений и способности к исследовательской деятельности, осознанию значимости и ценности исследовательской деятельности.

В нашем исследовании мы обращаем внимание на включение в структуру исследовательской компетентности рефлексивно-оценочного компонента, в котором проявляется анализ и оценка результатов исследовательской деятельности, вхождение в рефлексивную позицию по отношению к сформированности данной компетентности.

Исследовательская часть.

Формирование исследовательской компетентности студентов-будущих учителей заключено в формат преподавания педагогических дисциплин, предусматривающий создание педагогических условий, определяющий организационные формы, приемы, обеспечивающие исследовательский характер обучения в процессе преподавания педагогических дисциплин, и, которые приближают студентов к реальной профессионально-исследовательской практике.

Первое педагогическое условие – проведение научного семинара «Основы научно-исследовательской деятельности», задача которого в теоретическом обогащении терминологической системы исследовательской деятельности, раскрытии принципов и методов, характеристики видов исследовательской работы.

С позиции знаниевого подхода функционально научный семинар направлен на формирование у студентов знаний, умений и навыков, необходимых для организации и проведения собственного научного исследования, например, при работе над выпускной квалификационной работой.

Содержание научного семинара включает изучение вопросов следующего порядка: основные типы исследований в изучаемой области; подходы к организации исследования; планирование исследований; теоретические и практические методы научного исследования; логика педагогического эксперимента, этапы, соответствующие операции в организации исследования

Теоретико-содержательный формат научного семинара в этом аспекте направлен на формирование умения планировать организацию исследования, самостоятельно проводить исследование и решать научно-проблемные задачи. Подкрепление теоретического материала сопровождается обсуждением актуальных проблем образования, требующих научно-исследовательского осмысления студентами [10, С.106 – 113].

Второе педагогическое условие – разработка педагогического силлабуса по самостоятельному выполнению комплекса заданий исследовательского, аналитического характера. «Силлабус как

средство организации самостоятельной работы студентов является тем управляющим механизмом, который обеспечивает активизацию познавательной деятельности, самостоятельное определение «самодвижения» студентов к решению поставленных задач» [11, С. 36-39].

В формировании исследовательской компетентности студентов-будущих учителей педагогический syllabus позволяет сформулировать чёткую последовательность действий по выполнению заданий исследовательского характера, которые маршрутизируются по заданному алгоритму, последовательности выполнения заданий, соотношения с темами изучения педагогических дисциплин (история педагогики и образования, дидактика, теория воспитания, психология воспитательных практик, классное руководство и другие). Важным компонентом педагогического syllabus является рефлексивный, который выступает одним из конструктивных ресурсов [12, С. 5-9] в осознании собственных достижений в овладении компонентами исследовательской компетентности.

Заметим, что чёткого алгоритма составления syllabus не предусмотрено, и в силу этого преподаватель в контексте формирования исследовательской компетентности определяет требования к работе в структуре syllabus, перечень исследовательских заданий, форму отчетности.

Важным является рациональная организация студентами самостоятельной работы в выполнении заданий, носящих исследовательский, функция педагога – сопровождение и педагогическая поддержка.

Подчеркнем, что студенты в логико-процессуальной и содержательной структуре педагогического syllabus самостоятельно фиксируют, накапливают и оценивают свои достижения, целенаправленно наращивают результаты индивидуальной научно-исследовательской деятельности, оценивают её соответствие заданным критериям, овладевают критической саморефлексией в оценке своих сильных и слабых сторон, динамики собственных способностей и навыков в организации и проведении исследовательской работы и готовности к будущей профессионально-педагогической деятельности.

Комплекс заданий для студентов, требующих исследовательского, аналитического подхода в выполнении может быть самым разнообразным, например, составить библиографический список исследуемой проблемы, составить план исследования, обобщить материал, выделить этапы педагогического эксперимента, написать научную статью, доклад, тезисы и другие. Данные задания сопровождаются разделом педагогического syllabus «Методические рекомендации», в которых студенты могут ознакомиться с правилами написания научной статьи, научных тезисов, докладов.

Педагогический syllabus в описываемом педагогическом условии выступает как одна из форм самостоятельной исследовательской деятельности,

которая имеет свою логику, регулируется сознанием и активностью личности, функционально направлена на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей студентов. Продуктом исследовательской деятельности студентов является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью [4].

Третье педагогическое условие связано с включенностью студентов в проектно-исследовательскую деятельность. Проектно-исследовательская деятельность определяется как интересное творческое направление деятельности студентов. Проектно-исследовательская деятельность – это вид учебно-познавательной деятельности, который содержит компоненты проектной и исследовательской деятельности, а ведущей деятельностью в ее процессном аспекте выступает проектирование учебных, квазипрофессиональных и профессиональных объектов, содержит этапы исследования, характеризуется самостоятельным поиском субъективно и объективно новых знаний как об объекте проектирования так и о способах решения проектных задач [13, С. 38-42].

Проектно-исследовательская деятельность, образующая синтез проектной и исследовательской деятельности, предстает как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, которая зарождается в результате функционирования механизмов поисковой активности и, которая строится на базе исследовательского поведения [2, С. 24-31].

В процессе приобщения студентов к проектно-исследовательской деятельности значимым является ее функциональная направленность на творческое саморазвитие и самоопределение студентов, на формирование интереса к проектно-исследовательской деятельности как неотъемлемой в профессионально-педагогической деятельности в условиях современного образования, приобретение опыта творческой исследовательской деятельности.

Вовлечение студентов в проектно-исследовательскую деятельность способствует формированию профессиональных качеств будущего учителя, способствует овладению приёмами и методами научного решения педагогических практических задач.

В проектно-исследовательской деятельности направленность работы может быть связана с проведением педагогического эксперимента, с моделированием, решением научных проблем, анализом и решением исследовательских задач и заданий, выполнение которых осуществляется самостоятельно на основе педагогических методов, средств проблемно-исследовательского метода.

Проектно-исследовательская деятельность студентов реализуется при работе над курсовыми работами, выпускными квалификационными работами, разработкой тематических проектов (например, «Взаимодействие семьи и школы в процессе социализации личности школьника»; Роль детских общественных объединений в процессе формирования социальной активности личности» и другие).

В процессе прохождения педагогической практики студенты проводят исследование по теме выпускной квалификационной работы, ВКР, что способствует формированию собственно исследовательских и профессионально-ориентированных исследовательских умений. В период педагогической практики также были поставлены задачи проектно-исследовательского характера, связанные с решением вопросов, например, улучшение воспитательной работы со школьниками.

Проектно-исследовательская деятельность, вовлечение студентов в данный вид деятельности связана с решением исследовательских задач, с заранее неизвестным результатом в области педагогической науки, реализующаяся посредством исследовательских методов и, которая является предварительным замыслом для создания реальных объектов, предметов или теоретических продуктов (курсовых и выпускных квалификационных работ и т.д.) [3].

Включенность студентов в проектно-исследовательскую деятельность как педагогическое условие формирования исследовательской компетентности будущих учителей результативно и деятельностно характеризуется тем, что студенты выполняют его по алгоритму:

- выбор темы исследовательского проекта;
- составление плана проекта;
- определение понятийного аппарата;
- ознакомление с литературой по заданной проблематике;
- сбор материалов проекта;
- анализ, синтез, классификация, сравнение, обобщение подобранных материалов и др.;
- оформление материалов проекта в соответствии с необходимыми требованиями;
- подготовка доклада и презентационных материалов; защита проекта [5, С. 62-65].

В своей необходимости и достаточности описанные педагогические условия соотносимы с преподаванием педагогических дисциплин, сопровождающихся применением формы организации учебно-исследовательской деятельности: исследование, защита исследовательских проектов, творческая отчетность, учебные эксперименты, обработка и анализ полученных результатов, исследовательская практика студентов; конкурсы исследовательских работ, организация недели студенческой науки, интеллектуальные марафоны и другие.

Выводы. Педагогические условия: включенность студентов в проектно-исследовательскую деятельность, проведение научного семинара, разработка педагогического курса по самостоятельному выполнению комплекса заданий исследовательского, аналитического характера обладают функционально-формирующим потенциалом в формировании исследовательской компетентности студентов вуза – будущих учителей в процессе преподавания педагогических дисциплин. Данному утверждению свидетельствует то, что в создаваемых педагогических условиях студенты приобретают систему научных знаний об исследовательской деятельности, осознают способы проведения и осуществления исследовательской деятельности, выполнения исследовательских работ, у студентов формируются исследовательские умения, связанные с организацией собственного исследования, формируется ценностное отношение к исследовательской деятельности, осознанию себя как субъекта этой деятельности. Важно, что в педагогических условиях данного комплекса как необходимых и достаточных, исследовательская деятельность осознаётся студентами как личностно и профессионально значимая, необходимая в будущей профессионально-педагогической деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдулова, Л.Ш. Особенности формирования исследовательской компетентности студентов / Л.Ш. Абдулова. – Текст : непосредственный // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 1. – С. 157-162.
2. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся / Н.Г. Алексеев, А.В. Леонтович, А.С. Обухов, Л.Ф. Фомина. – Текст : непосредственный // Исследовательская работа школьников. – 2002. – № 1. – С. 24-33.
3. Белых, С.Л. Управление исследовательской активностью студента : метод. пособие для преподавателей вузов и методистов / С.Л. Белых ; под ред. А.С. Обухова. – Ижевск : УДГУ, 2007. – URL: http://www.pedlib.ru/Books/3/0182/3_0182-45.shtml#top.
4. Самостоятельная научно-исследовательская деятельность студентов технических университетов как средство повышения качества инженерной подготовки / С.Л. Березина, В.Н. Горячева, Е.А. Едисеева, Л.Е. Слышко. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27664>.
5. Бубновская, О.В. Научное исследование как форма организации самостоятельной работы студента / О.В. Бубновская. – Текст : непосредственный // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 11-2. – С. 62-65.
6. Гочияева, М.Д. Структура и содержание исследовательской компетенции обучающихся / М.Д. Гочияева, Ф.Ш. Хапаева. – Текст : непосредственный // Вестник науки и образования. – 2018. – № 14 (50). – С. 71-73.
7. Димитрюк, Ю.С. Формирование учебно-исследовательской компетенции – важный компонент подготовки конкурентоспособного специалиста в условиях развития современных технологий / Ю.С. Димитрюк. – Текст : непосредственный // Современная техника и технологии: исследования, разработки и их использование в комплексной подготовке специалистов : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Невинномысск : НГТИ, 2013. – С. 52-54.

8. Задорина, М.А. Понятие и структура исследовательской компетенции будущих бакалавров юриспруденции / М.А. Задорина. – Текст : непосредственный // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2023. – № 6. – С. 48-52.
9. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Симанюк. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2011. – № 8. – С. 3-14.
10. Качалова, Л.П. Рефлексивный научный семинар как средство формирования готовности магистрантов к исследовательской / Л.П. Качалова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 3 (70). – С. 106-113.
11. Качалова, Л.П. Организация самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам с использованием syllabusa / Л.П. Качалова. – Текст : непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – 2017. – № 2. – С. 36-39.
12. Каштанова, В.А. Syllabus как инструмент регулирования учебной деятельности студентов / В.А. Каштанова, С.Н. Кудрявцева. – Текст : непосредственный // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 2 (15). – С. 5-9.
13. Новосёлов, С.А. Феномен проектно-исследовательской деятельности в образовательном процессе / С.А. Новосёлов, Т.В. Зверева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2009. – № 3. – С. 38-42.
14. Рындина, Ю.В. Формирование исследовательской компетентности студентов в рамках аудиторных занятий / Ю.В. Рындина. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2011. – № 4 (27). – Т. 2. – С. 127-131.
15. Шахматова, О.Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития педагогов профессиональной школы : дис. ... канд. пед. наук / О.Н. Шахматова. – Екатеринбург : Урал. гос. профессион.-пед. ун-т, 2000. – 187 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Abdulova L.Sh. Osobnosti formirovaniya issledovatel'skoj kompetentnosti studentov [Features of the formation of students' research competence]. *Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki [Proceedings of the Southern Federal University. Pedagogical sciences]*, 2009, no. 1, pp. 157-162.
2. Alekseev N.G., Leontovich A.B., Obuhov A.C., Fomina L.F. Konceptija razvitija issledovatel'skoj dejatel'nosti uchashhihsja [The concept of the development of students' research activities]. *Issledovatel'skaja rabota shkol'nikov [Research work of schoolchildren]*, 2002, no. 1, pp. 24-33.
3. Belyh S.L. Upravlenie issledovatel'skoj aktivnost'ju studenta: metod. posobie dlja prepodavatelej vuzov i metodistov [Management of student's research activity]. In A.S. Obuhova (ed.). Izhevsk: UDGU, 2007. URL: http://www.pedlib.ru/Books/3/0182/3_0182-45.shtml#top.
4. Berezina S.L., Gorjacheva V.N., Ediseeva E.A., Slyngo L.E. Samostojatel'naja nauchno-issledovatel'skaja dejatel'nost' studentov tehniceskikh universitetov kak sredstvo povysheniya kachestva inzhenernoj podgotovki [Independent research activities of students of technical universities as a means of improving the quality of engineering training]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya [Modern problems of science and education]*, 2018, no. 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27664>.
5. Bubnovskaja O.V. Nauchnoe issledovanie kak forma organizacii samostojatel'noj raboty studenta [Scientific research as a form of organizing independent student work]. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij [International Journal of Applied and Fundamental Research]*, 2013, no. 11-2, pp. 62-65.
6. Gochijaeva M.D., Napaeva F.Sh. Struktura i sodержание issledovatel'skoj kompetencii obuchajushhihsja [The structure and content of the research competence of students]. *Vestnik nauki i obrazovaniya [Bulletin of Science and Education]*, 2018, no. 14 (50), pp. 71-73.
7. Dimitrjuk Ju.S. Formirovanie uchebno-issledovatel'skoj kompetencii – vazhnyj komponent podgotovki konkurentosposobnogo specialista v uslovijah razvitija sovremennyh tehnologij [Formation of educational and research competence is an important component of training a competitive specialist in the context of the development of modern technologies]. *Sovremennaja tehnika i tehnologii: issledovaniya, razrabotki i ih ispol'zovanie v kompleksnoj podgotovke specialistov: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [Modern technology and technologies: research, development and their use in integrated training of specialists]*. Nevinnomyssk: NGGTI, 2013, pp. 52-54.
8. Zadorina M.A. Ponjatje i struktura issledovatel'skoj kompetencii budushhih bakalavrov jurisprudencii [The concept and structure of the research competence of future bachelors of Jurisprudence]. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki [Scientific review. Pedagogical sciences]*, 2023, no. 6, pp. 48-52.
9. Zeer Je.F., Simanjuk Je.Je. Kompetentnostnyj podhod kak faktor realizacii innovacionnogo obrazovaniya [Competence-based approach as a factor in the implementation of innovative education]. *Obrazovanie i nauka [Education and science]*, 2011, no. 8, pp. 3-14.
10. Kachalova L.P. Refleksivnyj nauchnyj seminar kak sredstvo formirovaniya gotovnosti magistrantov k issledovatel'skoj [Reflexive scientific seminar as a means of forming the readiness of undergraduates for research]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya [The world of science, culture, and education]*, 2018, no. 3 (70), pp. 106-113.
11. Kachalova L.P. Organizacija samostojatel'noj raboty studentov po pedagogicheskim disciplinam s ispol'zovaniem sillabusa [Organization of independent work of students in pedagogical disciplines using syllabus]. *Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki [Modern science: actual problems of theory and practice]*, 2017, no. 2, pp. 36-39.
12. Kashtanova V.A., Kudrjavceva S.N. Syllabus kak instrument regulirovaniya uchebnoj dejatel'nosti studentov [Syllabus as a tool for regulating the educational activities of students]. *Vestnik Mininskogo universiteta [Bulletin of the Minin University]*, 2016, no. 2 (15), pp. 5-9.

13. Novosjolov S.A., Zvereva T.V. Fenomen proektno-issledovatel'skoj dejatel'nosti v obrazovatel'nom processe [The phenomenon of design and research activity in the educational process]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical education in Russia]*, 2009, no. 3, pp. 38-42.
14. Ryndina Ju.V. Formirovanie issledovatel'skoj kompetentnosti studentov v ramkah auditornyh zanjatij [Formation of students' research competence within the framework of classroom studies]. *Molodoj uchenyj [Young scientist]*, 2011, no. 4 (27), vol. 2, pp. 127-131.
15. Shahmatova O.N. Lichnostno orientirovannye tehnologii professional'nogo razvitiya pedagogov professional'noj shkoly. Dis. kand. ped. nauk [Personality-oriented technologies of professional development of teachers of a professional school. Ph. D. (Pedagogics) diss.]. Ekaterinburg: Ural. gos. profession.-ped. un-t, 2000. 187 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Л.П. Качалова, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: Lada7.54@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

L.P. Kachalova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: Lada7.54@mail.ru.

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2024_2_115

Елена Владимировна Малицкая
г. Бердянск

Модель развития эмоционального интеллекта студентов педагогического вуза в процессе художественных коммуникаций

Статья акцентирует внимание на том, что развитый эмоциональный интеллект в современных реалиях является фактором эффективной адаптации индивида в окружающей действительности и способствует психологическому благополучию человека. Представлен теоретический анализ исследований, посвященных изучению эмоционального интеллекта как важнейшего психологического конструкта в структуре личности. Проанализированы современные теории эстетических эмоций, рассмотрена их специфика как «особых» эмоций. Раскрыта роль эстетических эмоций как ведущих предпосылок образования, формирования и особенностей проявлений эмоционального интеллекта личности. Обоснована роль художественных коммуникаций как ведущего фактора возникновения и развития эстетических эмоций личности. Изучены аспекты развития эмоционального интеллекта личности в процессе художественных коммуникаций. В статье представлена структура модели развития эмоционального интеллекта студентов педагогического вуза, а также авторское видение подходов к организации и реализации художественных коммуникаций, способствующих эффективному развитию эмоционального интеллекта обучающихся.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эстетические эмоции, рефлексия, художественная коммуникация, творческая деятельность, модель развития эмоционального интеллекта.

Elena Vladimirovna Malitskaya
Berdiansk

Model for emotional intelligence development of pedagogical university students in artistic communication process

The article indicates that developed emotional intelligence in modern conditions is a factor of effective adaptation of a person to reality. It also contributes to a person's psychological well-being. The article presents a theoretical analysis of research devoted to the study of emotional intelligence as a leading psychological construct in the structure of personality. Modern theories of aesthetic emotions are analyzed, their specificity is considered as "special" emotions. The role of aesthetic emotions as the leading prerequisites for education, formation and features of manifestations of emotional intelligence of a personality is revealed. The individual psychological characteristics of personality which are predictors of the formation of human emotional intelligence, are characterized. The aspects of the development of emotional intelligence of a person in the process of artistic communication are studied. The role of artistic communications as a leading factor in the emergence and development of aesthetic emotions of a personality is substantiated.

Keywords: emotional intelligence, aesthetic emotions, reflection, artistic communication, creative activity, a model for the development of emotional intelligence.

Введение. Роль эмоционального интеллекта в жизнедеятельности человека не ограничивается в современной науке лишь чувственными аспектами личности [1; 4; 6; 9; 23]. Эмоциональная сфера людей сегодняшнего социума, в котором преобладают ценности самореализации, интерпретируется шире –

как среда обитания человека [13]. Развитие эмоционального интеллекта личности рассматривается как одно из наиболее продуктивных направлений оптимизации любой сферы деятельности человека, в том числе и образования. Актуальной является задача развития эмоционального интеллекта студентов пе-

дагогического вуза как фактора их психологического благополучия, способствующего успешности в образовательной деятельности, и предпосылки эффективной профессиональной деятельности.

Современные исследования эмоционального интеллекта основываются на классических концепциях Дж. Мэйера, Д. Карузо, П. Сэловея и Р. Бар-Она. Авторы первой концепции для измерения уровней эмоционального интеллекта предлагают тесты, имеющие интеллектуальную направленность, поскольку ведущим фактором осознания эмоций определяют когнитивные способности личности [19]. Р. Бар-Он иначе интерпретирует эмоциональный интеллект: как новообразование в психике человека, которое обеспечивает его эффективную адаптацию к социуму. Соответственно предикторами высокоразвитого эмоционального интеллекта автор определяет социальные навыки индивида. Методика измерения эмоционального интеллекта, предложенная автором смешанной модели, основывается на исследовании некогнитивных способностей индивида [20], в отличие от методики его измерения, предложенной Дж. Мэйером, Д. Карузо, П. Сэловеем.

Для нашего исследования значимой является теория, определяющая эмоциональный интеллект как способность человека добиваться успеха в жизни с позиций его личностных возможностей и в рамках социокультурного контекста, а эффективность развития эмоционального интеллекта обеспечивается балансом аналитических способностей человека и его творческих потенций [14].

Целью исследования обозначена разработка структуры и описание структурных компонентов модели развития эмоционального интеллекта студентов педагогического вуза.

Исследовательская часть. В новейших научных изысканиях эмоциональный интеллект трактуется многогранно: как фактор гармоничного преобразования личности (И. Андреева), как предиктор будущего психологического благополучия личности (И. Бердникова), как фактор преодоления профессионального выгорания (В. Дервянченко), как ресурс профилактики стресса (Л. Лапшина), как фактор развития критического мышления личности (А. Курманбаева), как фактор эффективной управленческой деятельности (А. Борисов), как критерий, определяющий содержание образования различных социальных и возрастных групп (А. Каргина), как фактор успешности учебно-профессиональной деятельности студентов (М. Ростовцева). Столь разносторонние исследования не исключают общего подхода к его интерпретации: высокий уровень развития эмоционального интеллекта обеспечивает успешную социализацию индивида и способствует эффективности профессиональной деятельности независимо от ее характера. Такая гармонизация взаимодействий с окружающим миром благоприятствует психологическому комфорту человека, который позиционируется в современных изысканиях как потенциал развития всего человеческого общества [2]. Таким образом, анализ

актуальных исследований эмоционального интеллекта свидетельствует, что высокий уровень развития этого психологического конструкта в структуре личности является потенциалом адекватного осознания и эффективного освоения человеком социокультурных реалий; способствует гармонизации личностных качеств; обеспечивает эффективную социализацию, оптимальное сосуществование с феноменами действительности и рассматривается как предпосылка гуманистических преобразований социума индивидом.

Среди факторов, которые имеют влияние на процессы возникновения и развития эмоционального интеллекта личности, выделяют внешние (объективные) и внутренние (субъективные). Объективными факторами в исследованиях определены образование, жизненный опыт, социокультурное окружение, социальный и экономический статус, состояние здоровья индивида и т.п. К субъективным относят тип мышления, свойства темперамента, степень развития самосознания личности и т.п. [2; 4;5; 7; 10; 13]. Большинство исследователей едины во мнении, что ведущим фактором возникновения, особенностей формирования и специфики проявлений эмоционального интеллекта в процессе жизнедеятельности человека являются эстетические эмоции [11; 16; 18; 21; 22]. При этом современные ученые интерпретируют эстетические эмоции не только как результат процесса восприятия привлекательного или красивого [16], который имеет исключительно положительную окрашенность. Эстетические эмоции могут быть как позитивными, так и негативными или же синтетическими [22; 24] и детерминировать не только удовольствие, наслаждение, но и замешательство, гнев, отвращение и другие отрицательные реакции [24], которые обычно не связываются непосредственно с эстетическими эмоциями.

Среди направлений и средств развития эстетических эмоций, как предикторов высокого уровня эмоционального интеллекта личности, выделяют следующие: актуализацию взаимодействий индивидов [2]; формирование целостной эмоциональной картины мира личности [3]; формирование целостной художественной картины мира личности [11; 17]; интегративный подход и использование возможностей художественного синтеза в процессах овладения арт-феноменами [17]; использование полиморфных языков художественного высказывания в образовательной среде [11; 22]. Это различные подходы, но их объединяет направленность на развитие способностей личности осознавать, понимать эмоции (собственные и других людей) и управлять ими; потенций к позитивной творческой трансформации окружающей действительности.

Эстетические эмоции в новейших исследованиях позиционируются как специфические эмоции, поскольку имеют свойство возникать как в реальных практиках человека, так и в их виртуальных аналогах [16]; раскрывают эстетические качества объекта и, благодаря этому, позволяют перейти от «повседневного практического» к «эстетическому

отношению» [22]; охватывают широкий спектр областей жизненного опыта индивида и не обязательно совпадают с эмоциями, вызванными художественными феноменами [21; 24]. Термин «эстетические эмоции» используется не для обозначения отдельной группы эмоций, испытываемых только в ответ на эстетические объекты. Скорее, он используется для обобщения состояний, которые, как наблюдалось, возникают в ответ на эстетические объекты [18]. Современная культура обретает основание в интеракциях, в том числе и в тех актах коммуникации, где современный человек пытается обрести источник новых впечатлений и новых эмоций [9; 15]. Однако, доминирующим фактором возникновения и развития эстетических эмоций являются художественные коммуникации индивида: любые творческие взаимодействия имеют в современных исследованиях статус специфического способа возникновения эстетических эмоций у человека через его вовлечение в искусственно создаваемые виртуальные миры, которые представляют собой феномены современной художественной культуры [16]. «Эстетических эмоций нет в чувственной сфере человека до тех пор, пока сам человек, не реализует внутреннюю потребность «описать» с помощью специального языка свое необычное состояние, а также определить смысл деятельности особыми, эфемерными, неустойчивыми, эстетическими признаками» [11, С. 55]. При определении художественных коммуникаций как ключевого фактора возникновения эстетических эмоций утверждается, что любые их формы и проявления способствуют эффективному развитию эмоционального интеллекта личности [11; 13; 17; 18], что позволяет использовать их в качестве действенного средства развития эмоционального интеллекта личности в образовательном процессе.

Современные художественные коммуникации характеризуются рядом специфических особенностей, которые предопределяют их способы и обуславливают возникновение определенных эстетических эмоций. К таким специфическим особенностям следует отнести: новые формы визуализации; инновационные способы представления визуальной информации; изменение свойств художественного образа (динамичность, интерактивность, мультимедийность, гипертекстовость); трансформацию содержательной нагрузки художественных образов или наоборот – полное ее отсутствие; новые формы синтеза выразительных средств и приемов конструирования художественных образов; интеграцию современного и классического аутентичного содержания и культурных ценностей; модификацию технологических приемов художественной коммуникации; активное использование симулякров в художественных коммуникациях; символичность и знаковость современных арт-объектов. Учитывая указанную специфику, можно утверждать, что ведущим условием развития эмоционального интеллекта личности в процессе со-

временных художественных коммуникаций является соответствие воспринимаемых индивидом художественных феноменов его жизненному опыту, т.е. определенные «способы жизни человека в искусстве» (В. Розин) или «проживание» феномена искусства личностью, согласно трактовке А. Мелик-Пашаева.

Реализация этого условия в процессах художественных коммуникаций в образовательном процессе обеспечивается целостностью процесса творческой деятельности обучающихся, которая предполагает: интеграцию эмоциональных и интеллектуальных компонентов художественных коммуникаций; овладение синтезом выразительных средств для адекватного восприятия арт-феноменов и их интерпретации. Целостность процесса творческой деятельности обеспечивает целостность восприятия окружающего и, как следствие, формирование целостной художественной картины мира [3]. Также, осуществлению указанного подхода в образовательном процессе будет способствовать реализация системы различных видов художественно-эстетической деятельности (перцептивной, познавательной, репродуктивной, творческой). Методами оптимизации этих процессов будут следующие: аналитико-синтетический метод восприятия; метод сравнения подобных объектов; метод эмоциональной окраски; ассоциативный метод; метод эмоционально-образного проживания, метод интерпретации.

В контексте образовательного процесса художественную коммуникацию следует рассматривать как педагогически организованное полисубъектное взаимодействие, структурными компонентами которого являются: коммуникация зрителя и арт-феномена, а также межсубъектная коммуникация, которая предполагает общение между обучающимися и общение между обучающимися и педагогом.

Анализ современных исследований, посвященных проблеме развития эмоционального интеллекта личности и изучению различных аспектов художественных коммуникаций, собственный педагогический опыт автора позволили разработать модель развития эмоционального интеллекта студентов педагогического вуза.

Модель основывается на классической концепции художественного образа как способа освоения, чувственного познания и творческого преобразования личностью окружающей действительности. Структурными компонентами модели выделены целевой, теоретико-методологический, процессуальный, содержательный, деятельностный, результативно-оценочный.

Целевой компонент. Целью модели является обеспечение оптимального развития эмоционального интеллекта студентов в образовательном процессе педагогического вуза.

Теоретико-методологический компонент включает в себя 2 категории: принципы и педагогические условия развития эмоционального интеллекта студентов. Принципами образовательного

процесса, направленного на развитие эмоционального интеллекта студентов, являются принцип системности, принцип целостности, деятельностный принцип, принцип субъектной ориентированности. Педагогическими условиями развития эмоционального интеллекта студентов педагогического вуза обозначены следующие:

1. Использование в реализации художественных коммуникаций студентов компонентов процесса овладения художественным образом (восприятие – осознание – репродукция – интерпретация) в качестве методологической основы.

2. Структурирование по блокам каждого акта художественной коммуникации обучающихся, отражающим ее уровни: образный блок – уровень восприятия; рефлексивный блок – уровень осознания; практико-ориентированный блок – уровень репродукции; творческий блок – уровень интерпретации.

3. Реализация комплекса видов деятельности обучающихся в процессе художественных коммуникаций: перцептивной, познавательной, репродуктивной, творческой с фокусом на эмоциональные аспекты.

4. Расширение эмоционального опыта обучающихся через развитие сенсорных систем и использование комплекса вербальных и невербальных средств создания художественно-эмоциональных образов в разных видах творческой деятельности, что обеспечивает целостность художественной коммуникации.

Составляющие *процессуального компонента* модели соответствуют качественным уровням овладения художественным образом. Так, восприятие предполагает отражение образа реальности в сознании обучающегося; осознание позволяет установить смысловую значимость воспринятого; в результате репродуцирования происходит овладение действенно-практическими средствами отражения воспринятого феномена; интерпретация предполагает собственное истолкование воспринятого образа с помощью освоенных средств выразительности и создание художественного образа. Каждому из указанных элементов процессуального компонента соответствует определенный психический процесс: восприятию – ощущение и первичное представление рецепиента о воспринятом; осознанию – эмоциональная реакция на воспринятое; репродукции – овладение алгоритмом построения арт-феномена; интерпретации – переосмысление воспринятого образа и реализация возникших ассоциаций. Таким образом в сознании обучающегося обеспечивается трансформация обыденного в художественное.

Содержательный компонент модели предполагает реализацию системы блоков, которые были выделены путем структурирования акта художественной коммуникации в соответствии с качественными уровнями освоения художественного образа. Так, уровень освоения художественного образа «восприятие» соответствует образный блок, уровню «осознание» – рефлексивный блок, уровню

«репродукция» – практико-ориентированный блок, уровню «интерпретация» – творческий блок.

Содержание образного блока имеет вектор на реализацию перцептивного вида деятельности обучающихся: восприятие, анализ феноменов реальности и художественных артефактов; выявление эстетических характеристик воспринятого содержания. В качестве методов обучения на этом этапе могут быть использованы метод эстетического восприятия объектов действительности и метод аналогий, а также метод осознания пластических аспектов воспринятого, который способствует возможности динамических проявлений эмоциональных состояний индивида. Двигательная активность в контексте художественных интеракций отличается от физической активности в спорте или психотерапии, поскольку движения направлены, прежде всего, на визуализацию определенного эмоционального состояния [8] и создание определенного художественного образа.

Рефлексивный блок предусматривал эмоциональное осознание обучающимися феноменов действительности и художественного творчества, выявление смысловой значимости воспринятого. Как вид деятельности эмоциональное постижение активизировало процессы познания и осознания учащимися собственных эмоций и чувств. Психологическими механизмами рефлексивного блока являются «соучастие» и «сопереживание» воспринятого, что приводит к определенной эмоциональной реакции обучающегося. Художественные коммуникации на этом этапе акцентируются не на внешней форме объекта восприятия, а на его внутреннем содержании. Рефлексия в контексте этого блока направлена на осознание собственного эмоционального состояния в процессе восприятия определенного эстетического феномена.

Содержательная наполненность практико-ориентированного блока направлена на овладение обучающимися выразительными средствами различных видов художественно-эстетической деятельности, что обеспечивает возможности для эмоциональных проявлений и самовыражения в процессе собственных художественных коммуникаций. В этом блоке реализуется практическая деятельность, ориентированная, прежде всего, на репродукцию воспринятого и осмысленного ранее художественного содержания.

В творческом блоке реализовывались художественные коммуникации практического характера, направленные на осознание обучающимися собственных эмоций и осмысление возникающих в процессе взаимодействий ассоциаций, а также на творческое использование выразительных средств различных видов художественно-эстетической деятельности для создания собственных эмоциональных артефактов. Основным методом этого этапа является метод интерпретаций, который направлен на выявление формообразующих и сюжетных аспектов художественного образа, а также выразительных средств, которые способствуют возникновению

определенных эмоций и ассоциаций при восприятии арт-феномена. В качестве одного из приемов указанного метода эффективным в данном контексте будет интерпретация обучающимися воспринятого художественного контента выразительными средствами другого вида художественно-эстетической деятельности. Его эффективность обусловлена тем, что любая трансформация образной формы сопровождается переосмыслением, «проживанием», происходит качественная трансформация художественного образа с помощью выразительных средств языка другого вида искусства.

Деятельностный компонент предполагает реализацию в процессе художественных коммуникаций обучающихся тех видов деятельности, которые соответствуют качественным уровням освоения арт-феноменов концепции художественного образа: перцептивной, познавательной, репродуктивной, творческой.

Результативно-оценочный компонент. В соответствии с целью, особенностями и содержанием процесса развития эмоционального интеллекта студентов педагогического вуза определено, что результатом становится положительная динамика уровня развития этого психологического конструкта у обучающихся. Также результативно-оценочный компонент модели представлен критериями и показателями уровней сформированности эмоционального интеллекта студентов. Критериями сформированности эмоционального интеллекта студентов являются: восприятие, оценка и выражение эмоций; использование эмоций для эффективности художественных коммуникаций; сознательное управление эмоциями для эффективной адаптации в окружающей действительности. Соответствующими им показателями определены следующие:

– способность к эмоционально-чувственному восприятию художественно-эстетических феноменов. Способность к осознанию и обобщению состояний, которые возникают в ответ на эстетические

объекты. Понимание смысловых значений художественного образа, собственных эмоций. Способность к рефлексии. Способность осознавать чувства и понимать эмоциональные состояния собеседника в процессе художественной коммуникации;

– способность к актуализации, синтезированию и эффективному использованию эмоционально-художественных знаний в процессе художественной коммуникации. Способность к использованию эмоционально-выразительных средств для создания оригинальных эмоциональных артефактов. Способность к вербальной и /или невербальной интерпретации воспринятых художественных образов;

– осознание значимости собственных творческих потенций для адаптации в окружающем мире. Готовность и желание осваивать и применять технологии художественных коммуникаций в процессе жизнетворчества. Способность ассимилировать свой эстетически-эмоциональный опыт. Способность применять приемы эмоционально-творческой деятельности в новых жизненных ситуациях.

Заключение. Представленная структура модели развития эмоционального интеллекта студентов педагогического вуза может быть эффективным началом на пути к разработке оптимальных технологий и методического обеспечения этого процесса. Модель отличается уникальностью, поскольку в качестве методологической основы для ее разработки была использована концепция художественного образа как способа адекватного освоения, чувственного познания и творческого преобразования личностью окружающей действительности. Перспективы будущих исследований связаны с обсуждением, апробацией и улучшением представленной модели.

Модель развития эмоционального интеллекта студентов может быть использована преподавателями в образовательном процессе педагогического вуза.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева, И.Н. Показатели эмоциональной креативности (новизна, эффективность и аутентичность) у индивидов с высоким и низким уровнем эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева. – Текст : электронный // Вестник Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Серия 3. Филология. Педагогика. Психология. – 2019. – Т. 9, № 3. – С. 151-159. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_41109924_58445260.pdf (дата обращения: 10.05.2024). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
2. Бердникова, И.А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и адаптационных способностей студентов вуза / И.А. Бердникова. – Текст : электронный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 5 (97). – С. 118-124.
3. Богодельникова, Л.А. Проблема построения целостной картины мира: человекоразмерность научного и ненаучного познания / Л.А. Богодельникова. – Текст : электронный // Известия Байкальского государственного университета. – 2020. – Т. 30, № 4. – С. 566-574.
4. Борисов, А.Ф. Взаимосвязь эмоционального интеллекта с эффективностью управленческой деятельности / А.Ф. Борисов, Е.Е. Тарандо, Т.А. Трофимова. – Текст : электронный // Наука и бизнес: пути развития. – 2022. – № 8 (134). – С. 131-133. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49573878_24191262.pdf (дата обращения: 03.05.2024). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
5. Деревянченко, В.С. Эмоциональный интеллект как фактор преодоления профессионального стресса и выгорания педагогов / В.С. Деревянченко. – Текст : электронный // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2021. – № 4. – С. 57-66.
6. Захарова, Н.А. Эмоциональный интеллект как ресурс профилактики стресса и формирования стрессоустойчивости в профессиональной деятельности педагога дошкольной образовательной организации / Н.А. Захарова, Л.М. Лапшина. – Текст : электронный // Вестник НГПУ. – 2022. – № S6 (41). – С. 140-143. – URL:

https://www.elibrary.ru/download/elibrary_53327197_16697213.pdf (дата обращения: 10.05.2024). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.

7. Иванова, С.В. Эмоциональный интеллект: что это? (аналитический обзор литературы по эмоциональному интеллекту в педагогическом аспекте) / С.В. Иванова. – Текст : электронный // Ценности и смыслы. – 2022. – № 4 (80). – С. 6-53.
8. Леви, Т.С. Телесно-ориентированная психотерапия: специфика, возможности, механизмы воздействия / Т.С. Леви. – Текст : электронный // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2019. – № 3. – С. 264-271.
9. Лобанова, Ю.В. Эстетическая экзистенция как основа современной культуры эмоций / Ю.В. Лобанова. – Текст : электронный // Russian Studies in Culture and Society. – 2022. – Т. 6, № 4. – С. 188-202.
10. Лукашевич, В.А. Эмоциональный интеллект: сущность и структурные компоненты / В.А. Лукашевич. – Текст : электронный // Вестник Белорусского государственного университета культуры и искусств. – 2023. – № 2 (48). – С. 101-108. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_54046806_69347817.pdf (дата обращения: 06.05.2024). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
11. Ражников, В.Г. Постигание сущности эстетических эмоций и художественных переживаний (авторский словарь и методика его применения) / В.Г. Ражников. – Текст : электронный // Вестник кафедры ЮНЕСКО. Музыкальное искусство и образование. – 2013. – № 4 (4). – С. 54-63. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21827920_81158120.pdf (дата обращения: 10.05.2024). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
12. Связь эмоционального интеллекта с успешностью учебно-профессиональной деятельности студентов музыкальной академии / М.В. Ростовцева, А.А. Смирная, Ю.С. Шепелева [и др.]. – Текст : электронный // Психология и психотехника. – 2022. – № 3. – С. 75-88.
13. Рудаков, С.И. Эмоциональный интеллект в системе человеческой деятельности / С.И. Рудаков, К.С. Рудаков. – Текст : электронный // Bulletin Social-Economic and Humanitarian Research. – 2022. – № 14 (16). – С. 100-104.
14. Стернберг, Р. Интеллект успеха / Р. Стернберг. – Минск : Попурри, 2019. – 400 с. – Текст : непосредственный.
15. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас. – Санкт-Петербург : Наука, 2000. – 377 с. – Текст : непосредственный.
16. Черников, М.В. Анализ эстетической эмоции / М.В. Черников, Л.С. Перевозчикова, Е.В. Авдеенко. – Текст : электронный // Nomothetika: Философия. Социология. Право. – 2021. – № 1. – С. 70-80.
17. Яковлева, И.В. Эмоциональное отражение действительности в содержании художественного творчества (ценностно-образовательный аспект) / И.В. Яковлева, И.А. Кучинская. – Текст : электронный // Философия образования. – 2022. – Т. 22, № 1. – С. 103-118.
18. Fayn, K. Aesthetic Emotions and Aesthetic People: Openness Predicts Sensitivity to Novelty in the Experiences of Interest and Pleasure / K. Fayn, C. MacCann, N. Tiliopoulos, P.J. Silvia. – Text : electronic // Front. Psychol. – 2016. – № 6. – P. 1877.
19. Mayer, J. D. The Ability Model of Emotional Intelligence / J.D. Mayer, D.R. Caruso, P. Salovey. – Text : electronic // Emotion Review. – 2006. – Vol. 8, № 4. – P. 290-300.
20. Bar-On, R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) / R. Bar-On. – Text : electronic // Psicothema. – № 18. – P. 13-25. – URL: <https://typeset.io/pdf/the-bar-on-model-of-emotional-social-intelligence-esi-4kvalnut5o.pdf> (date of request: 24.05.2024).
21. What Are Aesthetic Emotions? / W. Menninghaus, V. Wagner, E. Wassiliwizky, I. Schindler, J. Hanich, T. Jacobsen, S. Koelsch. – Text : electronic // Psychological Review. – 2022. – № 126 (2).
22. Nebojša, G. Aesthetic attitude, aesthetic experiences and aesthetic emotions: Analysis from the perspective of Ingarden's aesthetics / G. Nebojša. – Text : electronic // Theoria, Beograd. – 2022. – Vol. 65, iss. 2. – P. 99-109.
23. Pirozhkova V.O. Social and emotional intelligence as resources for overcoming stress by subjects of team and individual activity presenter / V.O. Pirozhkova, G.B. Gorskaya. – Text : electronic // Current Issues of Sports Psychology and Pedagogy. – 2022. – Vol. 2, No. 1. – P. 36-39.
24. Silvia, P.J. Looking past pleasure: anger, confusion, disgust, pride, surprise, and other unusual aesthetic emotions / P. J. Silvia. – Text : electronic // Psychol. Aesthet. Creat. Arts. – № 3. – P. 48-51.

REFERENCES

1. Andreeva I.N. Pokazateli emocional'noj kreativnosti (novizna, effektivnost' i autentichnost') u individov s vysokim i nizkim urovnem emocional'nogo intellekta [Indicators of emotional creativity (novelty, effectiveness and authenticity) in individuals with high and low levels of emotional intelligence]. *Vestnik Grodnenskogo gosudarstvennogo universiteta imeni YAnki Kupaly. Filologiya. Pedagogika. Psihologiya [Vestnik of Yanka Kupala State University of Grodno. Series 3: Philology. Pedagogy. Psychology]*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 151-159. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_41109924_58445260.pdf.
2. Berdnikova I.A. Vzaimosvyaz' emocional'nogo intellekta i adaptacionnyh sposobnostej studentov vuza [The relationship between emotional intelligence and adaptive abilities of university students]. *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika [Society: sociology, psychology, pedagogy]*, 2022, no. 5 (97), pp. 118-124.
3. Bogodel'nikova L.A. Problema postroenija celostnoj kartiny mira: chelovekorazmernost' nauchnogo i nenauchnogo poznanija [The problem of building a holistic picture of the world: the human dimension of scientific and non-scientific knowledge]. *Izvestija Bajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta [Proceedings of the Baikal State University]*, 2020, vol. 30, no. 4, pp. 566-574.
4. Borisov A.F. Vzaimosvjaz' jemocional'nogo intellekta s jeffektivnost'ju upravlencheskoj dejatel'nosti [The relationship of emotional intelligence with the effectiveness of management activities]. *Nauka i biznes: puti razvitiya [Science and business:*

- ways of development], 2022, no. 8 (134), pp. 131-133. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49573878_24191262.pdf
5. Derevjanchenko V.S. Jemocional'nyj intellekt kak faktor preodolenija professional'nogo stressa i vygoranija pedagogov [Emotional intelligence as a factor in overcoming professional stress and burnout of teachers]. *Vestnik Omskogo universiteta. Serija: Psihologija [Bulletin of Omsk University. The series: Psychology]*, 2021. no. 4. pp. 57–66.
6. Zaharova N.A., Lapshina L.M. Jemocional'nyj intellekt kak resurs profilaktiki stressa i formirovanija stressoustojchivosti v professional'noj dejatel'nosti pedagoga doskol'noj obrazovatel'noj organizacii [Emotional intelligence as a resource for stress prevention and stress tolerance formation in the professional activity of a teacher of a preschool educational organization]. *Vestnik NGPU [Bulletin of the NGPU]*, 2022. no. S6 (41). pp. 140-143. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_53327197_16697213.pdf.
7. Ivanova S.V. Jemocional'nyj intellekt: chto jeto? (analiticheskij obzor literatury po jemocional'nomu intellektu v pedagogicheskom aspekte) [Emotional intelligence: what is it? (analytical review of the literature on emotional intelligence in the pedagogical aspect)]. *Cennosti i smysly [Values and meanings]*, 2022, no. 4 (80), pp. 6-53.
8. Levi T.S. Telesno-orientirovannaja psihoterapija: specifika, vozmozhnosti, mehanizmy vozdejstvija [Body-oriented psychotherapy: specifics, possibilities, mechanisms of influence]. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta [Scientific works of the Moscow University of the Humanities]*, 2019, no. 3, pp. 264-271.
9. Lobanova Ju.V. Jesteticheskaja jezkistencija kak osnova sovremennoj kul'tury jemocij [Aesthetic existence as the basis of modern culture of emotions]. *Russian Studies in Culture and Society*, 2022, vol. 6, no. 4, pp. 188-202.
10. Lukashevich V.A. Jemocional'nyj intellekt: sushhnost' i strukturnye komponenty [Emotional intelligence: the essence and structural components]. *Vestnik Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv [Bulletin of the Belarusian State University of Culture and Arts]*, 2023, no. 2 (48), pp. 101-108. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_54046806_69347817.pdf.
11. Razhnikov V.G. Postizhenie sushhnosti jesteticheskikh jemocij i hudozhestvennyh perezhivaniy (avtorskij slovar' i metodika ego primeneniya) [Comprehension of the essence of aesthetic emotions and artistic experiences (author's dictionary and methods of its application)]. *Vestnik kafedry JuNESKO Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie [Bulletin of the UNESCO Chair of Musical Art and Education]*, 2013, no. 4 (4), pp. 54-63. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21827920_81158120.pdf
12. Rostovceva M.V., Smirajeva A.A., Shepeleva Ju.S., et al. Svjaz' jemocional'nogo intellekta s uspešnost'ju uchebno-professional'noj dejatel'nosti studentov muzykal'noj akademii [The connection of emotional intelligence with the success of educational and professional activities of students of the Music Academy]. *Psihologija i psihotekhnika [Psychology and psychotechnics]*, 2022, no. 3, pp. 75-88.
13. Rudakov S.I., Rudakov K.S. Jemocional'nyj intellekt v sisteme chelovecheskoj dejatel'nosti [Emotional intelligence in the system of human activity]. *Bulletin Social-Economic and Humanitarian Research*, 2022, no. 14 (16), pp. 100-104.
14. Sternberg R. Intellekt uspeha [The intelligence of success]. Minsk: Popurri, 2019. 400 p.
15. Habermas Ju. Moral'noe soznanie i kommunikativnoe dejstvie [Moral consciousness and communicative action]. Sankt-Peterburg: Nauka, 2000. 377 p.
16. Chernikov M.V., Perevozchikova L.S., Avdeenko E V. Analiz jesteticheskoi jemocii [Analysis of aesthetic emotion]. *Nomothetika: Filosofija. Sociologija. Pravo [Nomothetika: Philosophy. Sociology. Right]*. 2021, no. 1, pp. 70-80.
17. Jakovleva I.V., Kuchinskaja I.A. Jemocional'noe otrazhenie dejstvitel'nosti v sodržanii hudozhestvennogo tvorčestva (cennostno-obrazovatel'nyj aspekt) [Emotional reflection of reality in the content of artistic creation (value-educational aspect)]. *Filosofija obrazovanija [Philosophy of education]*, 2022, vol. 22, no. 1, pp. 103-118.
18. Fayn K., MacCann C., Tiliopoulos N., Silvia P.J. Aesthetic Emotions and Aesthetic People: Openness Predicts Sensitivity to Novelty in the Experiences of Interest and Pleasure. *Front. Psychol*, 2016, no. 6, pp.1877.
19. Maye J.D., Caruso D.R., Salovey P. The Ability Model of Emotional Intelligence. *Emotion Review*, 2006, vol. 8, no. 4, pp. 290-300.
20. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. no. 18. pp. 13-25. URL: <https://type-set.io/pdf/the-bar-on-model-of-emotional-social-intelligence-esi-4kvalnut5o.pdf>.
21. Menninghaus W., Wagner V., Wassiliwizky E., Schindler I., Hanich J., Jacobsen T., Koelsch S. What Are Aesthetic Emotions? *Psychological Review*, 2022, no. 126 (2).
22. Nebojš G. Aesthetic attitude, aesthetic experiences and aesthetic emotions: Analysis from the perspective of Ingarden's aesthetics. *Theoria, Beograd*, 2022, vol. 65, no. 2, pp. 99-109.
23. Pirozhkova V.O., Gorskaya G.B. Social and emotional intelligence as resources for overcoming stress by subjects of team and individual activity presenter. *Current Issues of Sports Psychology and Pedagogy*, 2022, vol. 2, no. 1, pp. 36-39.
24. Silvia P.J. Looking past pleasure: anger, confusion, disgust, pride, surprise, and other unusual aesthetic emotions. *Psychol. Aesthet. Creat. Arts*, 2023, no. 3, pp. 48–51.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е. В. Малицкая, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психолого-педагогического и эстетического образования, ФГБОУ «Азовский государственный педагогический университет», г. Бердянск, Россия, e-mail: elenasokolska@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTOR:

E.V. Malitskaya, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychological, Pedagogical and Aesthetic Education, Azov State Pedagogical University, Berdiansk, Russia, e-mail: elenesokolska@yandex.ru.

Юлия Леонидовна Нетунаева
г. Шадринск

Из опыта формирования деятельностного компонента проектно-исследовательской компетенции студентов колледжа

В статье описан процесс формирования одного из компонентов проектно-исследовательской компетенции. В виду недостаточного опыта написания исследовательских проектов деятельностный компонент проектно-исследовательской компетенции студентов колледжа сформирован слабо. В качестве решения проблемы описан комплекс мер, в котором особую роль автор уделяет инновационной образовательной среде. Инновационная образовательная среда посредством созданных ниш оказывает влияние на формирование компонентов компетенции. В качестве опытно-экспериментальной работы, направленной на формирование деятельностного компонента исследуемой компетенции, автор описывает: создание студенческого научного сообщества, участие студентов в проектно-исследовательских конференциях, организация работы согласно логике выделенные этапов, разработка необходимого методического сопровождения. Эффективность описанных мер подтверждается результатами эксперимента, организованного на базе образовательных организаций среднего профессионального образования Свердловской области.

Ключевые слова: компетенция, проектно-исследовательская компетенция, деятельностный компонент, компонент компетенции, инновационная образовательная среда, студенты колледжа.

Yulia Leonidovna Netunaeva
Shadrinsk

Practical experience of operational component formation of college students project-research competence

The article describes the process of forming one of the components of project-research competence. Due to the lack of experience in writing research projects operational component of college students project-research competence is not formed. The author describes a set of measures in which a special role is paid to the innovative educational environment. The innovative educational environment through the created niches has an impact on the formation of competence components. The author describes the creation of a student scientific community, the participation of students in research projects conferences, the organization of work according to the logic of the selected stages, the development of necessary methodological support. The success of the described measures is confirmed by the results of an experiment organized on the basis of educational institutions of secondary vocational education in Sverdlovsk region.

Keywords: competence, project-research competence, operational component, competence component, innovative educational environment, college students.

Введение. В настоящее время проблема формирования проектно-исследовательской компетенции является довольно актуальной, что подтверждается как социальным заказом общества на выпускника колледжа, обладающего развитыми навыками проектной и исследовательской деятельности и реальной ситуацией, так и необходимостью теоретического и методического обеспечения процесса формирования проектно-исследовательской компетенции студента колледжа и отсутствием этого сопровождения в виду недостаточной разработанности темы.

Отметим, что немаловажным условием успешного формирования проектно-исследовательской компетенции студентов колледжа является наличие инновационной образовательной среды в образовательной организации, что делает процесс формирования необходимой компетенции системным и завершенным.

Проектно-исследовательская компетенция состоит из мотивационно-личностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов [7]. Без сомнения, ключевым компонентом видится деятельностный компонент, так как компетенция – это «совокупность взаимодействия качеств

личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним» [1]. При работе над исследовательским проектом студенты испытывают сложности, которые характеризуются не только отсутствием знания компонента, но и отсутствием опыта деятельности в этом направлении. В виду вышеизложенного, считаем, что необходимо уделить дополнительное внимание формированию деятельностного компонента проектно-исследовательской компетенции студентов колледжа, что обуславливает актуальность настоящего исследования.

Гипотеза настоящего исследования состоит в том, что уровень деятельностного компонента проектно-исследовательской компетенции студентов колледжа повышается при реализации специально-организованной работы с учетом наличия инновационной образовательной среды.

Методы. В качестве методической базы исследования был использован следующий комплекс методов: теоретические – анализ и синтез педагогическо и методической литературы по теме исследования, сравнение и систематизирование полу-

ченных выводов; эмпирические – опрос, анкетирование, наблюдение, количественный и качественный анализ результатов исследования.

Литературный обзор. Особый вклад в изучение проектно-исследовательской компетенции внесли Е.А. Румбешта, Т.В. Альникова, И.В. Дементьева, М.О. Омарова, Н.К. Сартбекова и многие другие. Так, определение проектно-исследовательской компетенции Е.А. Румбешты [9, С. 115] считается одним из ведущих в современной педагогической литературе, так как используется многими исследователями. Однако в контексте нашего исследования считаем целесообразным его уточнить. Под проектно-исследовательской компетенцией студентов колледжа мы понимаем интегративное качество личности, которое включает совокупность взаимодействия знаний, умений, навыков и способов деятельности, необходимых для осуществления проектно-исследовательской деятельности, состоящее из мотивационно-личностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов.

Контент-анализу проектно-исследовательской компетенции посвящены работы Т.В. Альниковой, Р.Х. Гильмеевой, И.В. Дементьевой, С.В. Дзюбенко, А.Т. Фаритова.

Важную роль в контексте нашего исследования играет инновационная образовательная среда, исследованиями которой занимались Р.А. Кассина, Е.Л. Поднебесных, А.В. Эркенова, Д.В. Качалов. Впервые детальное внимание инновационной образовательной среде было уделено именно Р.А. Кассиной. Основываясь на ее трудах, считаем необходимым уточнить данное понятие в контексте настоящего исследования. Инновационную образовательную среду колледжа мы интерпретируем как «совокупность вводимых в образовательном учреждении новшеств, специально подготовленных для решения новых задач ниш, которые направлены на формирование у студентов проектно-исследовательской компетенции» [6]. Важная роль инновационной образовательной среды в нашем исследовании обусловлена тесной связью ниш с компонентами компетенции. Среди ниш были выделены: ниша педагогического сопровождения, ниша научно-педагогических средств, ниша самостоятельного студенческого проектирования, ниша психолого-педагогических средств. Для деятельностного компонента особую роль играет ниша самостоятельного студенческого проектирования.

Исследовательская часть. Деятельностный компонент компетенции предполагает наличие умений и навыков студента по написанию исследовательского проекта, умений и навыков как проведения исследования, так и создания нового продукта, развитых коммуникативных умений и навыков. Для данного компонента ценными являются навыки целеполагания, синтеза, анализа, развитое критическое и творческое мышление. Студент должен демонстрировать умения видеть проблему ис-

следования, ставить цель и задачи, выделять объект и предмет, выдвигать гипотезу, описывать актуальность работы, выбирать корректные методы исследования и источники информации, находить пути решения выделенной проблемной ситуации.

Написание исследовательских проектов, без сомнения, будет способствовать углублению теоретических знаний по предмету/дисциплине проекта, развитию способов и приемов научного познания, развитию качеств личности студента.

Формирование компонентов компетенции происходит посредством воздействия среды. В нашем случае – это инновационная образовательная среда, воздействие которой определяется посредством: инновационного содержания, инновационных методик, наличия комфортной образовательной среды [11], инновационной организации образовательного пространства [13; 14]. Инновационная образовательная среда воздействует на компоненты проектно-исследовательской компетенции, как мы отметили, через ниши, под которыми следует понимать «обособленное в пространстве и во времени поле возможностей, позволяющее индивиду удовлетворять свои потребности [2].

Для деятельностного компонента особую роль играет ниша самостоятельного студенческого проектирования, которая представляет поле возможностей для практической реализации полученных теоретических знаний о проектно-исследовательской деятельности. Работа ниши реализуется посредством работы студенческого научного сообщества и участия студентов как во внутренних, так и во внешних конкурсах и конференциях проектно-исследовательских работ.

Отметим, что работа со студенческим научным сообществом была организована в рамках спецкурса, цель которого дать студентам возможность овладеть навыками проектно-исследовательской деятельности.

Согласно замечаниям исследователей, формирование проектно-исследовательской компетенции является более успешным, если проходит как в процессе урочной, так и внеурочной деятельности, чему работа ниши полностью удовлетворяет.

Для овладения студентами навыками проектно-исследовательской деятельности нами была организована поэтапная работа в этом направлении. На подготовительном этапе проходила диагностика умений студентов в области написания исследовательских проектов. На учебном этапе студенты изучали исследовательские категории и исследовательский инструментарий проектной деятельности. На практическом этапе – происходила непосредственная практика написания исследовательского проекта. На исследовательском этапе происходит углубление имеющихся знаний, студенты получают опыт участия в конкурсных проектно-исследовательских мероприятиях.

Высокой мотивации студента, предметных знаний и широкого кругозора студента зачастую

бывает недостаточно для успешного участия в конкурсах и конференциях исследовательских проектов. Необходима системная работа преподавателя и студента, направленная на достижения результата. Этому условию удовлетворяет организованный спецкурс, в рамках которого студенты: во-первых, поэтапно осваивают инструментарий проектной деятельности; во-вторых, имеют возможность участия в дискуссиях и круглых столах, что, без сомнения, благоприятно сказывается на формировании навыков представления информации, аргументации своей точки зрения; в-третьих, имеют возможность практики публичных выступлений среди участников студенческого научного сообщества.

Нельзя не подчеркнуть важность супервизирующей роли преподавателя в процессе подготовки студентов к конкурсам и конференциям проектно-исследовательских работ с целью поддержания мотивации студента и оказания ему посильной помощи и поддержки. Отметим, что под супервизией в педагогике понимается взаимоотношения супервизора и супервизируемого, в рамках которых ведется работа по формированию компетенции последнего [15]. Задача супервизора (преподавателя) не сказать готовый ответ супервизируемому (студенту), а организовать работу таким образом, чтобы студента этот ответ нашел сам. Только в таком случае это будет способствовать личностному развитию студента [4].

Считает необходимым описать этапы супервизии при работе студента над исследовательским проектом [12]:

- констатирующий этап – на этом этапе студент формулирует запрос (возникшую проблему), преподаватель осуществляет анализ ситуации;
- проектно-гипотетический этап – на данном этапе преподаватель направляет студента на поиск решения его запроса;
- верификационно-практический этап – на данном этапе преподаватель контролирует студента в его реализации разработанного ранее плана решения проблемы, преподаватель осуществляет фасилитирующую функцию;
- рефлексивный этап – студент совместно с преподавателем оценивает проделанную работу.

Подобная логика этапов позволяет студенту научиться строить запрос, формирует в нем ответственность за достигаемый им в процессе работы результат, что является крайне ценным в процессе формирования проектно-исследовательской компетенции.

Участие в конкурсах и конференциях позволяет не только наглядно оценить сформированность деятельностного компонента проектно-исследовательской компетенции, но и позволяет развивать творческое и критическое мышление студентов, обогащает их кругозор, способствует развитию их профессионального потенциала. Отметим, что в рамках подобных мероприятий предусмотрена возможность и группового участия. Такая кооперация открывает новые возможности сотрудничества, обмена опытом студентов друг с другом.

Достижение студентами высоких результатов в процессе участия в конкурсах и конференциях исследовательских проектов позволяет говорить об успешности проделанной работы по формированию и развитию деятельностного критерия проектно-исследовательской компетенции.

Другим важным аспектом в процессе формирования деятельностного компонента является разработка методического сопровождения. В качестве методического обеспечения формирования деятельностного компонента проектно-исследовательской компетенции нами было разработано учебное пособие [5], которое представляет сборник учебно-исследовательских кейсов. Каждый кейс состоит из аннотации, текста, и заданий проблемного характера, которые побуждают студентов при необходимости узнать об исследовательском инструментарии и получить практику проектно-исследовательской деятельности, посредством их выполнения. Отметим, что разработанные задания посильны для студентов средних профессиональных образовательных организаций; усложняются по мере изучения студентом исследовательских категорий проектной деятельности.

Реализация работы по формированию проектно-исследовательской компетенции проходила на базе колледжей г. Екатеринбурга. Площадками для эксперимента стали: ГАПОУ СО «Екатеринбургский монтажный колледж» и ПОУ «Уральский колледж недвижимости и управления». Эксперимент был организован среди 160 студентов (83 человека вошли в экспериментальную группу, 77 – в контрольную). В экспериментальной группе велась специально организованная работа по формированию компонентов проектно-исследовательской компетенции, в контрольной группе работа организовывалась традиционным способом. Так как в рамках данного исследования мы уделяем внимание деятельностному компоненту, считаем целесообразным представить уровни оценки по деятельностному критерию и использованный диагностический материал.

Вслед за исследователями мы традиционно выделили три уровня сформированности проектно-исследовательской компетенции: критический, достаточный и оптимальный [8; 3]. Для деятельностного критерия они подразумевают:

Критический уровень – низкие умения в области написания исследовательского проекта, студент часто испытывает сложности в процессе работы, показывает несамостоятельность в написании. Студентам с критическим уровнем требуется помощь и сопровождение преподавателя в процессе проектно-исследовательской работы.

Достаточный уровень – умения студента в области написания исследовательского проекта – средние и выше среднего. Студент демонстрирует умения ставить цель, задачи, объект, предмет, выделять гипотезу исследования, видеть проблему исследования, обосновывать актуальность работы

и т.д. Хорошо развиты навыки работы в группе. Роль преподавателя – фасилитирующая.

Оптимальный уровень – умения студента в области написания исследовательского проекта развиты высоко, хорошо развиты умения в самостоятельном поиске и анализе информации, выборе достоверных источников информации. Студент имеет способности к индивидуальной работе над исследовательским проектом.

Для диагностики уровня деятельностного критерия проектно-исследовательской компетенции были использованы: Методика самооценки исследовательских и творческих умений (методика Ю.В. Рындиной) [10] и непосредственное наблюдение за выполнением

проектно-исследовательских работ студентами. Методика, предложенная Ю.В. Рындиной, помогает оценить как исследовательские навыки студентов с позиции гностических, методологических, прогностических, управленческих умений, так и проектные навыки с позиции творческих умений. Непосредственное наблюдение за выполнением студентами проектно-исследовательской работы также считаем полезным, в виду возможности проследить степень проявления проектно-исследовательских навыков студентов, их самостоятельности при выполнении работы.

Представим полученные данные по деятельностному критерию проектно-исследовательской компетенции на начальном этапе эксперимента (табл. 1).

Таблица 1

Результаты деятельностного критерия проектно-исследовательской компетенции студентов колледжа на начальном этапе эксперимента

Группа	Уровень		
	Критический	Достаточный	Оптимальный
КГ	73 (95%)	2 (3%)	2 (2%)
ЭГ	76 (92%)	5 (6%)	2 (2%)

Считаем, целесообразным, доказать, что группы пригодны для эксперимента по деятельностному критерию, и не имеют статистических различий. Для подтверждения возьмем статистический критерий χ^2 К Пирсона и две гипотезы: H_0 –

контрольная и экспериментальная группы не различаются между собой, и H_1 – исследуемые группы взаимно различаются.

Используем для расчета χ^2 К. Пирсона формулу (1):

$$\chi^2 = \frac{1}{n_2 \times n_1} \sum_{i=1}^x \frac{(n_1 \times Q_{2i} - n_2 \times Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}}$$

где n_1 и n_2 – объемы выборок в экспериментальной и контрольной группах;

Q_{1i} – количество студентов экспериментальной группы с i -м уровнем деятельностного критерия;

Q_{2i} – количество студентов контрольной группы с i -м уровнем деятельностного критерия;

x – число уровней деятельностного критерия.

Произведем необходимые нам вычисления:

$$\begin{aligned} \chi^2 &= \frac{1}{77 \times 83} \times \left[\frac{(83 \times 73 - 77 \times 76)^2}{73 + 76} + \frac{(83 \times 2 - 77 \times 5)^2}{2 + 5} + \frac{(83 \times 2 - 77 \times 2)^2}{2 + 2} \right] = \\ &= \frac{1}{6391} \times \left[\frac{(6059 - 5852)^2}{149} + \frac{(166 - 385)^2}{7} + \frac{(166 - 154)^2}{4} \right] = \\ &= \frac{1}{6391} \times \left[\frac{42849}{149} + \frac{47961}{7} + \frac{144}{4} \right] = \\ &= \frac{1}{6391} \times [287,57 + 6581,57 + 36] = \frac{1}{6391} \times 6905,14 = 1,08 \end{aligned}$$

Исходя из наших данных ($df = 2$, $\alpha = 0,05$), значение χ^2 табличного составило 5,99. Таким образом, исходя из расчетов χ^2 экспериментальное $< \chi^2$ табличного. Следовательно, подтвердилась H_0 – контрольная и экспериментальная группы не различаются между собой по деятельностному критерию и пригодны для проведения эксперимента.

Повторно обозначим, что формирование деятельностного компонента проектно-исследовательской компетенции реализовывалось посредством:

1) организации ниши самостоятельного студенческого проектирования, работа которой реали-

зовывалась через студенческое научное сообщество, участие студентов в конкурсах и конференциях проектно-исследовательской деятельности различного масштаба;

2) организации поэтапной работы над исследовательскими проектами;

3) создания методического обеспечения для овладения студентами навыками проектно-исследовательской деятельности.

Представим полученные данные по деятельностному критерию проектно-исследовательской компетенции на итоговом этапе эксперимента (табл. 2).

Результаты деятельностного критерия проектно-исследовательской компетенции студентов колледжа на итоговом этапе эксперимента

Группа	Уровень		
	Критический	Достаточный	Оптимальный
КГ	48 (62%)	24 (32%)	5 (6%)
ЭГ	17 (20%)	42 (51%)	24 (29%)

Докажем, что группы имеют статистические различия на конец эксперимента, для этого выдвинем гипотезы: H_0 – контрольная и экспериментальная группы не различаются между собой, и H_1 – ис-

следуемые группы взаимно различаются. Для проверки будем также использовать критерий χ^2 К Пирсона.

Произведем необходимые вычисления:

$$\begin{aligned} \chi^2 &= \frac{1}{77 \times 83} \times \left[\frac{(83 \times 48 - 77 \times 17)^2}{48 + 17} + \frac{(83 \times 24 - 77 \times 42)^2}{24 + 42} + \frac{(83 \times 5 - 77 \times 24)^2}{5 + 24} \right] = \\ &= \frac{1}{6391} \times \left[\frac{(3984 - 1309)^2}{65} + \frac{(1992 - 3234)^2}{66} + \frac{(415 - 1848)^2}{29} \right] = \\ &= \frac{1}{6391} \times \left[\frac{7155625}{65} + \frac{1542564}{66} + \frac{2053489}{29} \right] = \\ &= \frac{1}{6391} \times [110086,54 + 23372,18 + 70809,97] = \frac{1}{6391} \times 204268,69 = 31,96 \end{aligned}$$

Таким образом, исходя из расчетов χ^2 экспериментальное $> \chi^2$ табличного. Следовательно, подтвердилась H_1 – исследуемые группы взаимно различаются и результаты проведенной работы можно считать успешными.

Реализованная работа имеет результат: количество студентов в экспериментальной группе с критическим уровнем деятельностного критерия сократилось почти в 4,5 раза и составило 20% от общего числа, количество студентов, демонстрирующих высокие навыки написания исследовательских проектов, высокий уровень самостоятельности, что соответствует оптимальному уровню, увеличилось на 26% и составило 24 студента (что является одной третьей от общего числа в группе). Результаты контрольной группы не являются такими высокими: лишь 38% студентов демонстрирует навыки проектно-исследовательской деятельности без специально организованной работы.

Заключение: Формирование проектно-исследовательской компетенции требует тщательного планирования со стороны преподавателя. Компетенция является сложным интегративным качеством личности, формирование и развитие которого требует много внимания. В современных реалиях результат такого процесса должен быть точным и безотлагательным, в виду чего так важно учитывать наличие инновационной образователь-

ной среды в колледже. В контексте настоящего исследования внимание этому было уделено. Работа по формированию деятельностного компонента проектно-исследовательской компетенции велась посредством: поэтапной проектно-исследовательской работы; разработки методического сопровождения для исследуемого процесса; организации работы ниши самостоятельного студенческого проектирования, работа которой происходила посредством участия студентов в студенческом научном сообществе, организации и участия в конкурсах и конференциях исследовательских проектов.

Проведенную работу считаем успешной, о чем свидетельствуют результаты эксперимента. Количество студентов с достаточным и оптимальным уровнями деятельностного критерия в экспериментальной группе возросло.

Следовательно, выдвинутую гипотезу о том, что уровень деятельностного компонента проектно-исследовательской компетенции студентов колледжа повышается при реализации специально-организованной работы с учетом наличия инновационной образовательной среды, считаем подтвержденной.

Результаты настоящего исследования могут быть применимы как для обогащения теории и практики среднего профессионального образования, так и в рамках курсов повышения квалификации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Данилова, А.С. Основы профессиональной компетенции : учеб. пособие / А.С. Данилова, С.В. Здравцова-Захаренкова, О.М. Фёдорова ; Сибир. федер. ун-т. – Красноярск : Сибирский федеральный университет (СФУ), 2016. – 136 с. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=497077> (дата обращения: 14.05.2024) – Режим доступа: под подписке ЭБС «Университетская библиотека онлайн». – Текст : электронный.
2. Кассина, Р.А. Инновационная среда образовательного учреждения как интегральное средство профессионального развития учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кассина Раиса Алексеевна ; Волж. гос. инженер.-пед. ун-т. – Нижний Новгород, 2006. – 22 с. – Тест : непосредственный.

3. Насырова, Э.Ф. Критерии оценки уровней сформированности исследовательской компетенции студентов-будущих преподавателей / Э.Ф. Насырова, В.В. Розлован. – Текст : непосредственный // Вестник ТГПУ. – 2018. – № 6 (195). – С. 176-181.
4. Нетунаева, Ю.Л. Организация педагогической супервизии при формировании проектно-исследовательской компетенции студентов колледжа / Ю.Л. Нетунаева. – Текст : электронный // Инновации в науке и практике : сб. науч. ст. по материалам XII Междунар. науч.-практ. конф., Уфа, 05 мая 2023 г. – Уфа : Вестник науки, 2023. – Ч. 2. – С. 325-328. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53809899> (дата обращения: 14.05.2024) – Режим доступа: для зарегистрированных пользователей.
5. Нетунаева, Ю.Л. Проектно-исследовательская деятельность студентов колледжа : учеб. пособие по иностр. яз. для студентов сред. профессион. образоват. организаций / Ю.Л. Нетунаева. – Курск : Университетская книга, 2023. – 70 с. – Текст : непосредственный.
6. Нетунаева, Ю.Л. Роль инновационной образовательной среды в процессе формирования проектно-исследовательской компетенции студентов колледжа / Ю.Л. Нетунаева, Л.П. Качалова. – Текст : электронный // Инновационная парадигма развития современной науки, технологий, образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 25–27 февр. 2024 г. – Москва : СКИ, 2024. – С. 51-55. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=64845982> (дата обращения: 14.05.2024) – Режим доступа: для зарегистрированных пользователей.
7. Нетунаева, Ю.Л. Структурно-содержательная характеристика проектно-исследовательской компетенции студентов колледжа / Ю.Л. Нетунаева. – Текст : электронный // Ломоносов : сб. ст. Междунар. конкурса молодых учёных, Пенза, 15 марта 2023 г. – Пенза : Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2023. – С. 105-107. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50374801> (дата обращения: 14.05.2024) – Режим доступа: для зарегистрированных пользователей.
8. Нигматов, З.Г. Современные средства оценивания образовательных результатов / З.Г. Нигматов. – Текст : электронный // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-sredstva-otsenivaniya-obrazovatelnyhrezultatov> (дата обращения: 14.05.2024).
9. Румбешта, Е.А. Формирование проектно-исследовательской компетенции учащихся при обучении физике и оценка ее сформированности / Е.А. Румбешта. – Текст : электронный // Вестник ТГПУ. – 2007. – № 10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-proektno-issledovatel'skoj-kompetentsii-uchaschihsya-pri-obuchenii-fizike-i-otsenka-ee-sformirovannosti> (дата обращения: 13.05.2024).
10. Рындина, Ю.В. Становление и развитие исследовательской компетентности будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Рындина Юлия Валерьевна. – Ишим, 2012. – 238 с. – Текст : непосредственный.
11. Эркенова, А.В. Инновационная образовательная среда вуза и ее влияние на формирование готовности будущих педагогов к инновационной деятельности / А.В. Эркенова. – Текст : электронный // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2015. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-obrazovatel'naya-sreda-vuza-i-ee-vliyanie-na-formirovanie-gotovnosti-buduschih-pedagogov-k-innovatsionnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 13.05.2024).
12. Яковлев, Е.В. Супервизия как педагогический феномен / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Текст : электронный // Вестник ЮУрГПУ. – 2015. – №10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/superviziya-kak-pedagogicheskiy-fenomen> (дата обращения: 14.05.2024).
13. Baeta, P. Innovative Educational Environments: are the strategies developed by teachers working? / P. Baeta, N. Pedro. – Text : electronic // Auditorium, University College Carlsberg, Copenhagen (Denmark). – 2018. – Volume: Imms, W. & Mahat, M. (Eds.). – URL: https://www.researchgate.net/publication/329191597_Innovative_Educational_Environments_are_the_strategies_developed_by_teachers_working (accessed: 13.05.2024).
14. Fletcher, J. Innovative Learning Environments in New Zealand: Student teachers' perception / J. Fletcher, J. Everatt. – Text : electronic // NZ J of Educ. – 2021. – Stud 56. – P. 81–101. – URL: <https://doi.org/10.1007/s40841-021-00195-3> (accessed: 13.05.2024).
15. Loganbill, C. Supervision: A Conceptual Model / C. Loganbill, E. Hardy, U. Delworth. – Text : electronic // Research Article. – 1982. – URL: <https://doi.org/10.1177/0011000082101002> (accessed: 13.05.2024).

REFERENCES

1. Danilova A.S., Zdrestova-Zaharenkova S.V., Fjodorova O.M. Osnovy professional'noj kompetencii : ucheb. posobie [The basics of professional competence]. Krasnojarsk: Sibirskij federal'nyj universitet (SFU), 2016. 136 p. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=497077> (Accessed 14.05.2024).
2. Kassina R.A. Innovacionnaja sreda obrazovatel'nogo uchrezhdenija kak integral'noe sredstvo professional'nogo razvitija uchitelja. Avtoref. dis. kandidata pedagogicheskix nauk [The innovative environment of an educational institution as an integral means of professional development of a teacher. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Nizhnij Novgorod, 2006. 22 p.
3. Nasyrova Je.F., Rozlov V.V. Kriterii ocenki urovnej sformirovannosti issledovatel'skoj kompetencii studentov – budushhih prepodavatelej [Criteria for assessing the levels of formation of research competence of students – future teachers]. *Vestnik TGPU [Tomsk state pedagogical university Bulletin]*, 2018, no. 6 (195), pp. 176-181.
4. Netunaeva Ju.L. Organizacija pedagogicheskoi supervizii pri formirovanii proektno-issledovatel'skoj kompetencii studentov kolledzha [Organization of pedagogical supervision in the formation of project-research competence of college students]. *Innovacii v nauke i praktike*. Ch. 2: sb. науч. ст. по материалам XII Mezhdunar. науч.-практ. конф., Уфа, 05 мая 2023

- g. [Innovations in science and practice. Iss. 2]. Ufa: Vestnik nauki, 2023, pp. 325-328. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53809899> (Accessed 14.05.2024).
5. Netunaeva Ju.L. Proektno-issledovatel'skaja dejatel'nost' studentov kolledzha: ucheb. posobie po inostrannomu jazyku dlja studentov srednih professional'nyh obrazovatel'nyh organizacij [Project-research activities of college students]. Kursk: Universitetskaja kniga, 2023. 70 p.
6. Netunaeva Ju.L., Kachalova L.P. Rol' innovacionnoj obrazovatel'noj sredy v processe formirovanija proektno-issledovatel'skoj kompetencii studentov kolledzha [The role of the innovative educational environment in the process of college students project-research competence formation]. *Innovacionnaja paradigma razvitija sovremennoj nauki, tehnologij, obrazovanija: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Moscow, 25–27 fevr. 2024 g. [An innovative paradigm for the development of modern science, technology, and education]*. Moscow: SKI, 2024, pp. 51-55. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=64845982> (Accessed 14.05.2024).
7. Netunaeva Ju.L. Strukturno-soderzhatel'naja harakteristika proektno-issledovatel'skoj kompetencii studentov kolledzha [Structural and substantive characteristics of the design and research competence of college students]. *Lomonosov: sb. st. Mezhdunar. konkursa molodyh uchjonyh, Penza, 15 marta 2023 g. [Lomonosov]*. Penza: Nauka i Prosveshhenie (IP Guljaev G.Ju.), 2023, pp. 105-107. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50374801> (Accessed 14.05.2024).
8. Nigmatov Z.G. Sovremennye sredstva ocenivaniya obrazovatel'nyh rezul'tatov [Modern means of evaluating educational results]. *Uchen. zap. Kazan. un-ta. Ser. Gumanit. Nauki [Scientific notes of Kazan University. The Humanities Series]*, 2013, no. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-sredstva-otsenivaniya-obrazovatelnyhrezultatov> (Accessed 14.05.2024).
9. Rumbeshta E.A. Formirovanie proektno-issledovatel'skoj kompetencii uchashhihsja pri obuchenii fizike i ocenka ee sformirovannosti [Formation of students' design and research competence in teaching physics and assessment of its formation]. *Vestnik TGPU [Tomsk state pedagogical university Bulletin]*, 2007, no. 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-proektno-issledovatel'skoj-kompetencii-uchashhihsja-pri-obuchenii-fizike-i-otsenka-ee-sformirovannosti> (Accessed 13.05.2024).
10. Ryndina Ju.V. Stanovlenie i razvitie issledovatel'skoj kompetentnosti budushhego uchitelja. Dis. kand. ped. nauk [Formation and development of the future teacher's research competence. Ph. D. (Pedagogy) diss.]. Ishim, 2012. 238 p.
11. Jerkenova A.V. Innovacionnaja obrazovatel'naja sreda vuza i ee vlijanie na formirovanie gotovnosti budushhih pedagogov k innovacionnoj dejatel'nosti [The innovative educational environment of the university and its impact on the formation of the readiness of future teachers for innovation]. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta [Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta]*, 2015, no. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-obrazovatel'naya-sreda-vuza-i-ee-vlijanie-na-formirovanie-gotovnosti-budushhih-pedagogov-k-innovatsionnoj-deyatelnosti> (Accessed 13.05.2024).
12. Jakovlev E.V., Jakovleva N.O. Supervizija kak pedagogicheskij fenomen [Supervision as a pedagogical phenomenon]. *Vestnik JuUrGGPU [The Herald of South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Herald SUrSHPU)]*, 2015, no. 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/superviziya-kak-pedagogicheskij-fenomen> (Accessed 14.05.2024).
13. Baeta P., Pedro N. Innovative Educational Environments: are the strategies developed by teachers working?. *Auditorium, University College Carlsberg, Copenhagen (Denmark)*, 2018. Volume: Imms, W. & Mahat, M. (Eds.). URL: https://www.researchgate.net/publication/329191597_Innovative_Educational_Environments_are_the_strategies_developed_by_teachers_working (Accessed 13.05.2024).
14. Fletcher J., Everatt J. Innovative Learning Environments in New Zealand: Student teachers' perception. *NZ J of Educ. Stud* 56, p. 81–101, 2021. URL: <https://doi.org/10.1007/s40841-021-00195-3> (Accessed 13.05.2024).
15. Loganbill C., Hardy E., Delworth U. Supervision: A Conceptual Model. *Research Article*. 1982. URL: <https://doi.org/10.1177/0011000082101002> (Accessed 13.05.2024).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Ю.Л. Нетунаева, аспирант, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: postbox.abc@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Y.L. Netunaeva, Graduate Student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: postbox.abc@yandex.ru.

УДК 37.016

DOI: 10.52772/25420291_2024_2_128

Наталья Владимировна Павлова
г. Шадринск

Опыт реализации будущими учителями биологии экологических практикумов для школьников с использованием цифрового оборудования

В данной статье представлен опыт организации и проведения студентами лабораторных практикумов по экологии для обучающихся основной школы с использованием цифрового оборудования. Автор обосновывает методические аспекты формирования навыков работы с современным техническим оборудованием у будущих учителей биологии. Кроме того, демонстрируются конкретные примеры методики организации работы студентов со школьниками в

рамках проведения экологических практикумов, которые могут быть использованы в школьных разделах биологии для реализации практической части программы. В публикации показаны основные этапы, которые демонстрируют последовательность основных видов аудиторной и внеаудиторной работы студентов в рамках изучаемых дисциплин. Описываются различные подходы к разработке практических работ экологической направленности для обучающихся основной школы с учетом применения базовых цифровых датчиков и возможностей интерпретации полученных данных для решения практико-ориентированных заданий.

Ключевые слова: экологический практикум, цифровое оборудование, цифровой датчик, контекстные задания, практико-ориентированные задания, практическая часть Федеральной рабочей программы по биологии для основной школы.

Natalia Vladimirovna Pavlova
Shadrinsk

The experience of future biology teachers implementing ecology workshops for schoolchildren using digital equipment

This article presents the experience of implementing ecology workshops for schoolchildren using digital equipment. The author substantiates the methodological aspects of future biology teachers' skills formation of working with modern technical equipment. The specific examples of methods of organizing students' work with schoolchildren in ecological workshops are demonstrated which can be used in school biology sections to implement the practical part of the program. The article shows the main stages that demonstrate the sequence of the main types of classroom and extracurricular work of students. Various approaches to the development of ecology workshops for schoolchildren using basic digital sensors and the possibilities of interpreting the data are described.

Keywords: ecology workshops, digital equipment, digital sensor, contextual tasks, practice-oriented tasks, practical part of the Federal Biology Work Program for secondary schools.

Введение. Актуальность организации экологических практикумов для школьников будущими учителями биологии с применением цифровых датчиков определяется несколькими причинами. Во-первых, тенденцией экологизации школьного образования, которая целиком и полностью нашла своё отражение в обновленном варианте Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования по биологии (далее ФГОС ООО), которые в настоящее время претерпели изменения, в связи с устаревшей редакцией предыдущих и несоответствием современным требованиям образования. Особенно эти изменения коснулись предметного содержания дисциплины в 5 классе, где изучается раздел «Организмы». Так, в ней предусмотрены шесть разделов, три из которых носят сугубо экологический характер, то есть содержание обучения в 5 классе сильно расширено именно за счет введения экологического компонента. К таким разделам относят: «Организмы и среда обитания» (четвертый раздел), «Природные сообщества» (пятый раздел), «Живая природа и человек» (шестой раздел) [6, 13].

Во-вторых, максимально конкретизированными требованиями к школьной программе по биологии, где четко указано, что именно обучающийся должен изучить в рамках предмета «Биология», знать и уметь по итогам изучения курса в каждом классе по окончании учебного года. В-третьих, сохранением акцента на совершенствование метапредметных результатов обучения биологии, что предполагает формирование у обучающихся навыков, необходимых для самостоятельного поиска информации и ее использования не только в рамках учебного предмета «Биология». В-четвертых, разветвлению функциональной грамотности как приоритетной задачи обучения в целом и естественнонаучной в частности [12].

Таким образом, для реализации основных образовательных программ, школам, а в частности учителям предметникам, необходимо создать условия, которые обеспечат формирование функциональной грамотности учеников (п. 35.2 ФГОС-2021 ООО). Такой подход обеспечивает развитие личности школьника и освоение им знаний, что позволит обучающимся функционировать в современном обществе, и обучаться в течение жизни [11].

Одной из целей учебного предмета биология, в соответствии обновленным ФГОС ООО, является формирование экологической культуры в целях сохранения собственного здоровья и охраны окружающей среды, а также воспитание биологически и экологически грамотной личности, готовой к сохранению собственного здоровья и охраны окружающей среды [13].

В обновленном варианте ФГОС ООО по биологии сделан акцент на формирование практических умений и навыков, обеспечивающих умениями проводить исследования с использованием биологического оборудования, в том числе и цифрового. В настоящее время во многих общеобразовательных учреждениях, благодаря государственному проекту «Образование», производится оснащение школьных кабинетов современным учебным оборудованием, открытием на их базе детских «Технопарков» и «Кванториумов».

Таким образом, исходя из требований ФГОС ООО, а также возрастающей тенденцией по использованию цифрового оборудования в учебном процессе, стоит обратить внимание на возможность использования цифрового оборудования при реализации экологического компонента предмета «Биология», а также на методическую подготовку будущих учителей биологии к работе с данным оборудованием.

Основная часть. Процесс подготовки будущих учителей биологии к реализации экологического практикума с цифровым оборудованием был разделен на три этапа: поисково-информационный, основной и завершающий.

На первом этапе (поисково-информационный) студенты осуществляли поиск информации о механизмах работы цифровых датчиков. В стандартный комплект «Releon Air» входит набор беспроводных датчиков, программное обеспечение и методические материалы к практической части учебных исследований по экологии.

Основным компонентом цифровой лаборатории «Releon Air» являются мультидатчики, что отличает линейку «Releon» от других цифровых лабораторий.

К основным сенсорам, интегрированным в Мультисенсор относятся:

1. Сенсор температуры воды и почвы. Представляет собой изделие, выполненное в виде выносного и герметичного температурного зонда для погружения в почву и воду. На конце температурного зонда имеется чувствительный элемент сенсора – РТС термистор, пустоты наконечника выносного зонда должны быть заполнены термопастой. Диапазон измерения устройства не менее чем от -40 до $+65^{\circ}\text{C}$.

2. Сенсор влажности почвы. Представляет собой изделие, выполненное в виде сенсора оборудованным выносным щупом для погружения в почву. Устройство определяет количество влаги в почве и преобразовывает в единицы абсолютной влажности. Диапазон измерения от 0 до 50%. Особенностью датчика является наличие покрытия защитной маской выносного щупа датчика для погружения, предохраняющая его от окисления.

3. Сенсор водородного показателя рН. Представляет собой изделие, выполненное в виде сенсора с комбинированным измерительным электродом рН с буферным раствором, и возможностью подключать ионоселективные электроды. Также в комплекте к сенсору рН прилагается набор, состоящий из двух реагентов для приготовления калибровочных растворов со значениями 6.86 рН и 4.00 рН. Устройство измеряет водородный показатель рН в исследуемых растворах. Диапазон измерения не менее чем от 0 до 14 рН; диапазон рабочих температур не менее чем от 10 до 80°C .

4. Сенсор концентрации ионов. Представляет собой изделие, выполненное в виде электрода сравнения входящего в состав мультидатчика. Производит измерение концентрации ионов определенного сорта в растворе, чувствительность к определенному виду сорта ионов должна определяться подключенным к сенсору ионоселективным электродом. Сенсор поддерживает следующие ионоселективные электроды ионов: NO_3^- , Ca^{2+} , NH_4^+ . Также устройство поддерживает подключаемые электрода сравнения.

Беспроводный мультисенсор Releon Air «Метео» включают:

1. Сенсор влажности воздуха. Представляет собой изделие, выполненное в виде чувствительного элемента интегрированного в мультидатчик, для измерения влажности воздуха, температуры окружающего воздуха, определения точки росы и контроля испаряемой влаги [33]. Диапазон измерения не менее чем от 0 до 100%.

2. Сенсор освещенности. Представляет собой устройство, встроенное в мультидатчик. Измеряющее уровень освещенности и обладающее спектральной чувствительностью близкой к чувствительности человеческого глаза. Производит измерение освещенности в диапазоне не менее чем от 0 до 188 000 лк, погрешность не более 15%.

3. Сенсор атмосферного давления (барометр). Является интегрированным в мультидатчик устройством, измеряющее абсолютное давление в атмосфере. Сенсор может применяться в роли высотомера (альтиметр), также в сенсор встроен полупроводниковый измеритель температуры окружающего воздуха. Диапазон измерения давления не менее чем от 195 до 945 мм рт. ст.

4. Сенсор температуры воздуха. Является интегрированным в мультидатчик устройством, измеряющее температуру воздушного потока. Производит измерение в диапазоне температуры потока воздуха не менее чем от -40 до 60°C .

5. Сенсор направления ветра. Также является интегрированным в мультидатчик устройством, измеряющее измерять направление воздушного потока. Производит измерение в диапазоне не менее чем от 0 до 360 градусов.

6. Сенсор скорости потока воздуха. Представляет собой изделие, выполненное в виде сенсора, оснащенного выносной крыльчаткой. На внутренней поверхности воздушного канала крыльчатки нанесены указатели направления воздушного потока, которые служат для правильной ориентации крыльчатки в потоке. Сенсор измеряет скорость воздушного потока. Диапазон измерения скорости потока воздуха не менее чем от 0 до 30 м/с. В качестве отчета по проделанной работе студентам было предложено снять видеоролик, либо опубликовать пост об основных характеристиках датчиков и принципах их работы [7].

На втором этапе была организована работа по разработке контекстных практико-ориентированных, проблемно-поисковых заданий по экологии для выполнения, которых необходимо будет провести количественные измерения с помощью датчиков цифровой лаборатории «Releon Air». Для составления заданий практикума были предложены следующие требования: контекст задания должен быть практико-ориентированным, доступным для понимания школьников; содержать четкую инструкцию по подготовке и использованию цифровых датчиков; задания должны быть направлены на проверку таких умений как: «понимать и объяснять процессы или явления», «интерпретировать полученные данные», «делать выводы», «устанавливать закономер-

ности, между заданными параметрами» [8, 10]. Отчетностью этого этапа были разработанные студентами инструктивные карты практических работ. Студентами были составлены инструктивные карты к пяти практическим работам по экологии:

Практическая работа №1 «Измерение влажности почвы с помощью датчика влажности цифровой лаборатории «Releon Air».

Практическая работа №2 «Измерение силы ветра с помощью датчика потока воздуха цифровой лаборатории «Releon Air»».

Практическая работа №3 «Изучение кислотности растворов с помощью датчика pH цифровой лаборатории».

Практическая работа №4 «Измерение водородного показателя мыла, шампуня, жесткости воды с помощью pH датчика цифровой лаборатории «Releon Air».

Практическая работа №5 «Измерение температуры остывающей воды с помощью датчика температуры цифровой лаборатории «Releon Air».

Рассмотрим пример практической работы № 1 «**Измерение влажности почвы с помощью датчика влажности лаборатории «Releon Air».**

Теоретическая часть

Датчик влажности почвы – устройство, позволяющее определять влажностные показатели грунта. Датчик представляет собой рукоятку с выносным щупом, посредством которого производят измерения уровня влажности почвы в различных погодных условиях.

Принцип работы. Датчик для измерения влажности почвы погружают в грунт на расстояние 40 мм. При подключении питания в выносном щупе на электродах создается напряжение. Если почва сухая, ее сопротивление велико и через датчик течет слабый ток. Если земля влажная - ее сопротивление становится меньше, а ток датчика между электродами увеличивается. То есть чем выше уровень тока между электродами, тем выше показатели влажности почвы.

Факторы, влияющие на показатели уровня влажности почвы:

- Степень погружения датчика в почву.
- Тип почвы, её химические и физические свойства.
- Наличие и количество примесей в воде.

Датчики влажности почвы могут быть использованы не только для определения необходимости полива, но и для мониторинга влажности почвы в течение дня или даже для сбора данных о климатических условиях в регионе.

Рассматриваемые типы почв:

1. **Глинистые.** Растения на подобных землях растут и развиваются медленно. Определить такую землю можно после перекапывания, она имеет довольно плотную, крупнокусковую структуру, после увлажнения становится вязкой, слипается, липнет к рукам и ногам и практически не впитывает воду.

2. **Песчаные.** Легкие для обработки земли. Они не препятствуют проникновению воздуха к корням, пропускают влагу и питательные микроэлементы. По своей структуре почва имеет рыхлость, в сухом виде сыпучесть.

3. **Черноземные.** Это почвы с самым высоким потенциалом плодородия. Для них характерны: зернистая структура, хорошие водопоглощение и воздухопроницаемость. Однако чернозем при постоянном использовании постепенно истощается, поэтому каждые 2–3 года требуется внесение удобрений. Определить чернозем можно при помощи взятия небольшого количества земли в руку и сжатия его, после разжатия на ладони останется жирный отпечаток в виде темного пятна.

На состояние почвы оказывают влияние следующие факторы внешней среды:

- использование сельскохозяйственных земель под жилую и промышленную застройку;
- перегрузка почв удобрениями и пестицидами;
- антисанитарное состояние мест сбора и хранения хозяйственных и бытовых отходов;
- подтопление, заболачивание и опустынивание земель;
- разрушение почвенного покрова потоками воды и ветром – эрозия.

Практическая часть

Цель: измерение уровня влажности почвы посредством использования датчика цифровой лаборатории RELEON.

Оборудование: ноутбук, датчик влажности почвы, емкости для проб.

Задача: На приусадебном участке частного дома семья Вороновых хочет посадить культурное насаждение. К культурам, которым *не подходит избыточное увлажнение почвы*, относятся: груши, яблони, ели. *Влаголюбивые плодовые деревья и кустарники:* вишня, малина, черная смородина.

Ход работы:

1. Поставьте проблему, связанную с ситуацией, которую вы будете решать.

Например, необходимо посадить на приусадебном участке яблоню, которая не любит увлажненную почву.

Проблема: _____

2. В гипотезе предположите на каком из образцов растение будет благоприятно расти.

Гипотеза1: _____

Гипотеза2: _____

3. Возьмите образцы с разными типами грунта участка семьи Вороновых и проведите измерения уровня влажности почвы с помощью датчика. Полученные данные занесите в таблицу.

Измерение показателей влажности почвы

Образец	Тип почвы	Уровень влажности почвы	Примечание
1			
2			
3			

На основе полученных данных сформулируйте вывод, в котором отразите – совпали ли ваши ожидания с результатами и получится ли посадить выбранное вами дерево на участке дома семьи Вороновых.

Далее была проведена первичная апробация заданий, в ходе которой были выявлены позиции, требующие методической корректировки. Это самый трудоемкий этап, от которого во многом будет зависеть успешность экологического практикума.

На последнем, завершающем этапе будущие учителя биологии организовывали и проводили экологические практикумы с цифровым оборудованием «Releon Air» в школах (МКОУ «СОШ №2, №4, МБОУ «Лицей №1»), на экспериментальных площадках учебных учреждений «Точка роста» (МКОУ «Красноивинская СОШ», Шадринский р-н), на базе специализированных аудиторий Шадринского государственного педагогического университета «Педагогический кванториум».

Кроме проведения практических работ по экологии с применением цифровых датчиков студенты проводят анализ успешности проведенных работ, делают коррекцию и вносят предложения по улучшению методического обеспечения.

Заключение. Таким образом, реализация будущими учителями биологии разработанных практикумов по экологии с использованием цифровой лаборатории «Releon Air» стандартной комплектации, позволяет создать эффективные условия для методической подготовки студентов к практической деятельности в современных образовательных учреждениях, с новым техническим оснащением, в условиях действия обновленного варианта стандарта, что делает их более конкурентоспособными и востребованными на рынке труда.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алиханова, Т.Ш. Использование цифровых лабораторий в межпредметной интеграции биологических знаний школьников на базе ДТ Биоквантума г. Махачкала В МБОУ "СОШ № 61" / Т.Ш. Алиханова, Х.А. Алижанова. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-2. – С. 6-9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tsifrovyyh-laboratoriy-v-mezhpredmetnoy-integratsii-biologicheskikh-znaniy-shkolnikov-na-baze-dt-biokvantuma-g> (дата обращения: 14.03.2024).
2. Андрианова, А.А. Исследовательская деятельность школьников в области биологии и экологии с использованием информационно- коммуникационных технологий и цифровой лаборатории / А.А. Андрианова. – Текст : электронный // Исследователь = Researcher. – 2012. – № 1-2. – С. 223-225. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatel'skaya-deyatelnost-shkolnikov-v-oblasti-biologii-i-ekologii-s-ispolzovaniem-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy-i> (дата обращения: 25.02.2024).
3. Анисимова, А.В. Цифровая лаборатория Releon / А.В. Анисимова. – URL: [http://www.eduportal44.ru/sites/RSMO-test/DocLib36/Цифровая лаборатория Releon.pdf](http://www.eduportal44.ru/sites/RSMO-test/DocLib36/Цифровая%20лаборатория%20Releon.pdf) (дата обращения: 10.02.2024). – Текст : электронный.
4. Беседина, Л.А. Биологическое образование в современной школе / Л. А. Беседина. – Текст : электронный // Педагогический поиск. – 2020. – № 11. – С. 37-40. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44312315> (дата обращения: 11.01.2024). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
5. Гревцов, К.Ю. Виртуальные лаборатории и интерактивные симуляторы: назначение и возможности на уроках естественнонаучного цикла / К.Ю. Гревцов, О.Е. Кадеева. – Текст : электронный // Ученые записки университета Лесгафта. – 2020. – № 12 (190). – С. 45-47. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnye-laboratorii-i-interaktivnye-simulyatory-pnaznachenie-i-vozmozhnosti-na-urokah-estestvennonauchnogo-tsikla> (дата обращения: 14.12.2023).
6. Концепция экологического образования в системе общего образования : одобр. решением Федер. учеб.-метод. объединения по общ. образованию, протокол от 29 апр. 2022 г., № 2/22. – Текст : непосредственный // Вестник образования России. – 2023. – № 1. – С. 30-40.
7. Лаборатории Releon: цифровые помощники педагога. – Текст : электронный // ActivityEdu | Дзен : сайт. – URL: https://dzen.ru/a/YNafLGKq9U8lZKu_ (дата обращения: 27.11.2023).
8. Манюк, Н.Ю. Использование цифровой лаборатории Releon во внеурочной деятельности при организации учебных исследований / Н.Ю. Манюк. – URL: <https://p16303.netfolio.ru/files/278a1ebf88655b97e735b3d1b86dce62.pdf> (дата обращения: 14.02.2024). – Текст : электронный.
9. Марголина, И.Л. Роль установочных задач при использовании цифрового оборудования в экологическом образовании / И.Л. Марголина. – Текст : непосредственный // География в школе. – 2021. – № 7. – С. 27-31.

10. Меркулова, А.С. Лабораторный комплекс для учебной практической и проектной деятельности по биологии и экологии / А.С. Меркулова, О.В. Кучковская. – Текст : электронный // Актуальные проблемы химического и биологического образования : сб. материалов IX Всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием, г. Москва, 20–21 апр. 2018 г. / под общ. ред. П.А. Оржековского. – Москва : МПГУ, 2018. – С. 201-204. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=599014> (дата обращения: 14.03.2024). – Режим доступа: по подписке ЭБС «Университетская библиотека онлайн».
11. О содержании и структуре биологического образования в основной школе / А.В. Теремов, В.Н. Годин, В.С. Рохлов, С.Е. Мансурова. – Текст : непосредственный // Биология в школе. – 2021. – № 7. – С. 15-29.
12. Примерная основная образовательная программа основного общего образования «Биология» : одобр. решением федер. учеб.-метод. объединения по общ. образованию, протокол от 27 сент. 2021 г. № 3/21. – Текст : электронный // ФГОСреестр : офиц. сайт. – URL: <https://fgosreestr.ru/ooop/primernaia-rabochaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-biologiia/> (дата обращения: 08.02.2024).
13. Российская Федерация. Министерство просвещения. Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования : приказ от 18 мая 2023 г. № 370. – Доступ из справ.-правовой системы «Консультант-Плюс» в локальной сети ШГПУ (дата обращения: 14.03.2024). – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Alihanova T.Sh., Alizhanova H.A. Ispol'zovanie cifrovyyh laboratorij v mezhpredmetnoj integracii biologicheskikh znaniy shkol'nikov na baze DT Biokvantuma g. Mahachkala V MBOU "SOSh № 61" [The use of digital laboratories in the interdisciplinary integration of biological knowledge of schoolchildren on the basis of the DT Bioquantum of Makhachkala in Secondary School No. 61]. *Problemy sovremennoego pedagogicheskogo obrazovaniia* [Problems of modern pedagogical education], 2022, no. 76-2, pp. 6-9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tsifrovyyh-laboratoriy-v-mezhpredmetnoy-integratsii-biologicheskikh-znaniy-shkolnikov-na-baze-dt-biokvantuma-g> (Accessed 14.03.2024).
2. Andrianova A.A. Issledovatel'skaja dejatel'nost' shkol'nikov v oblasti biologii i jekologii s ispol'zovaniem informacionno-kommunikacionnyh tehnologij i cifrovoj laboratorii [Research activities of schoolchildren in the field of biology and ecology using information and communication technologies and a digital laboratory]. *Issledovatel' = Researcher*, 2012, no. 1-2. – S. 223-225. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatel'skaja-deyatelnost-shkolnikov-v-oblasti-biologii-i-ekologii-s-ispolzovaniem-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologij-i> (Accessed 25.02.2024).
3. Anisimova A.V. Cifrovaja laboratorija Releon [Releon Digital Laboratory]. URL: http://www.eduportal44.ru/sites/RSMO-test/DocLib36/Cifrovaja_laboratorija_Releon.pdf (Accessed 10.02.2024).
4. Besedina L.A. Biologicheskoe obrazovanie v sovremennoj shkole [Biological education in a modern school]. *Pedagogicheskij poisk* [Pedagogical search], 2020, no. 11, pp. 37-40. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44312315> (Accessed 11.01.2024).
5. Grevcov K.Ju., Kadeeva O.E. Virtual'nye laboratorii i interaktivnye simuljatory: naznachenie i vozmozhnosti na urokah estestvennonauchnogo cikla [Virtual laboratories and interactive simulators: purpose and opportunities in the lessons of the natural science cycle]. *Uchenye zapiski universiteta Lesgafa* [Scientific notes of Lesgaft University], 2020, no. 12 (190), pp. 45-47. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnye-laboratorii-i-interaktivnye-simulyatory-naznachenie-i-vozmozhnosti-na-urokah-estestvennonauchnogo-tsikla> (Accessed 14.12.2023).
6. Konceptija jekologicheskogo obrazovaniia v sisteme obshhego obrazovaniia: odobr. resheniem Feder. ucheb.-metod. ob#edinenija po obshh. obrazovaniju, protokol ot 29 apr. 2022 g., № 2/22 [The concept of environmental education in the general education system: approved by the decision of the Federation]. *Vestnik obrazovaniia Rossii* [Bulletin of Education of Russia], 2023, no. 1, pp. 30-40.
7. Laboratorii Releon: cifrovye pomoshniki pedagoga [Releon Labs: Digital teaching assistants]. *ActivityEdu | Dzen*: sajt [ActivityEdu | Dzen]. URL: https://dzen.ru/a/YHafLGKq9U8IZKu_ (Accessed 27.11.2023).
8. Manjuk N.Ju. Ispol'zovaniia cifrovoj laboratorii Releon vo vneurochnoj dejatel'nosti pri organizacii uchebnyh issledovanij [The use of the Releon digital laboratory in extracurricular activities in the organization of educational research]. URL: <https://p16303.netfolio.ru/files/278a1ebf88655b97e735b3d1b86dce62.pdf> (Accessed 14.02.2024). – Текст : электронный.
9. Margolina I.L. Rol' ustanovochnyh zadach pri ispol'zovanii cifrovogo oborudovaniia v jekologicheskome obrazovanii [The role of installation tasks when using digital equipment in environmental education]. *Geografija v shkole* [Geography at school], 2021, no. 7, pp. 27-31.
10. Merkulova A.S., Kuchkovskaja O.V. Laboratornyj kompleks dlja uchebnoj prakticheskoj i proektnoj dejatel'nosti po biologii i jekologii [Laboratory complex for educational practical and project activities in biology and ecology]. In P.A. Orzhekovskogo (ed.) *Aktual'nye problemy himicheskogo i biologicheskogo obrazovaniia*: sb. materialov IX Vseros. nauch.-metod. konf. s mezhdunar. uchastiem, g. Moskva, 20–21 apr. 2018 g. [Actual problems of chemical and biological education]. Moscow: MPGU, 2018, pp. 201-204. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=599014> (Accessed 14.03.2024).
11. Terемов A.V., Godin V.N., Rohlov V.S., Mansurova S.E. O soderzhanii i strukture biologicheskogo obrazovaniia v osnovnoj shkole [On the content and structure of biological education in primary school]. *Biologija v shkole* [Biology at school], 2021, no. 7, pp. 15-29.
12. Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma osnovnogo obshhego obrazovaniia «Biologija»: odobr. resheniem feder. ucheb.-metod. ob#edinenija po obshh. obrazovaniju, protokol ot 27 sent. 2021 g. № 3/21 [The approximate basic educational program of basic general education “Biology”]. *FGOSreestr*: ofic. sajt [FGOSreestr]. URL: <https://fgosreestr.ru/ooop/primernaia-rabochaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-biologiia/> (Accessed 08.02.2024).

13. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo prosveshhenija. Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy osnovnogo obshhego obrazovaniya: prikaz ot 18 maja 2023 g. № 370 [The Russian Federation. The Ministry of Education. On the approval of the federal educational program of basic general education]. Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy «KonsultantPljus» v lokal'noj seti ShGPU (Accessed 14.03.2024).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Н.В. Павлова, доцент кафедры биологии и географии с методикой преподавания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: natasha-navlova@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

N.V. Pavlova, Associate Professor, Department of Biology and Geography with Teaching Methods, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: natasha-navlova@yandex.ru.

УДК 159.94

DOI: 10.52772/25420291_2024_2_134

Николай Яковлевич Прокопьев,

г. Тюмень

Владимир Николаевич Ананьев,

г. Москва

Светлана Владимировна Романова

г. Иркутск

**Механизмы суггестии и музыки с позиций доминанты А.А. Ухтомского
в учебном процессе гуманитарного вуза**

На протяжении многих десятилетий вопросам суггестии (внушения) в различных сферах жизнедеятельности человека придаётся большое значение. В то же время, исходя из физиологического учения о доминанте академика А.А. Ухтомского, вопросы применения суггестии в теории и практике педагогики высшей школы практически не изучены. Впервые в педагогике на конкретных примерах рассматриваются узловые вопросы использования суггестии (гипнотического внушения) как разновидности речевого воздействия на фоне позитивного музыкального сопровождения в гуманитарном вузе с физиологических позиций. По мнению авторов, основным и новым свойством доминанты является обладание эфферентными системами, главной из которой является мышечная система, чего нет в учении А.А. Ухтомского, поэтому доминанту можно и нужно выявить по деятельности мышечной системы.

Ключевые слова: студенты, гуманитарные вузы, суггестия, музыка, доминанта Ухтомского.

Nikolay Yakovlevich Prokopyev,

Tyumen

Vladimir Nikolaevich Ananiev,

Moscow

Svetlana Vladimirovna Romanova

Irkutsk

**Mechanisms of suggestion and music from the position of A.A. Ukhtomsky's dominant
in the educational process of a humanitarian university**

For many decades, great importance has been attached to the issues of suggestion in various spheres of human life. At the same time, proceeding from the physiological theory of the dominant by Academician A.A. Ukhtomsky, the issues of using the suggestion in the theory and practice of pedagogy of higher education have not been practically studied. For the first time in pedagogy, the key issues of using the suggestion (hypnotic suggestion) as a type of speech influence against the background of positive musical accompaniment in a humanitarian university from a physiological standpoint are considered on specific examples. According to the authors, the main and new property of the dominant is the possession of efferent systems, the main of which is the muscular system which is not in the doctrine of A.A. Ukhtomsky, so the dominant can and should be identified by the activity of the muscular system.

Keywords: students, humanities universities, suggestion, music, Ukhtomsky's dominant.

Актуальность исследования. В 1904 году А.А. Ухтомским было сделано первое наблюдение, которое легло в основу понятия доминанты, при наблюдении за деятельностью животных. Ухтомский считал, что все отрасли человеческой деятельности, в том числе и наука, подвержены влиянию доминант, при помощи которых подбираются впе-

чатления, образы и убеждения [18, 19]. Современный уровень знаний физиологических процессов в организме человека позволяет заключить, что доминанта Ухтомского, это устойчивый очаг повышенной возбудимости нервных центров [1, 2]. Следует подчеркнуть, что и до настоящего времени физиологические механизмы суггестии при обуче-

нии студентов вузов, независимо от профиля подготовки, изучены крайне слабо [2], ибо нет четкой и стройной теории гипнотических (транс) состояний [15]. Отметим, что американский психотерапевт Милтон Эриксон (Milton Erickson, 1901-1980) впервые ввел в научный обиход тезис о том, что транс – это естественное состояние психики, которое создается гипнотерапевтом [22] и утверждал, что каждый человек впадает в транс ежедневно, не замечая этого.

На наш взгляд, это частично связано с тем, что с физиологической точки зрения непонятно, зачем организму человека нужны гипнотические состояния. В этой связи мы выносим на обсуждение и представляем выдвинутую нами гипотезу, согласно которой гипноз (внушение, суггестия) – это чрезвычайно сильная доминанта, которая, с одной стороны, подавляет все доминанты в головном мозге и, с другой стороны, реализуется в виде управляемых галлюцинаций внушения, подобных ночному сну, но с активной деятельностью мышечной системы. Последнее определение «мышечная система» в нашей гипотезе мы ставим во главу угла [12].

Учитывая то, что до нас никто не занимался, не изучал и не анализировал физиологические механизмы гипноза (суггестии) в педагогике с точки зрения теории доминанты А.А. Ухтомского, мы впервые при проведении практических занятий со студентами гуманитарного вуза, стали активно изучать, анализировать и внедрять эту научную проблему [8, 20]. В нашей практической педагогической деятельности мы широко используем бесценный педагогический опыт выдающегося отечественного педагога Константина Дмитриевича Ушинского, который в своей книге «Человек как предмет воспитания» отмечал, что «Искусство воспитания опирается на науку. Как искусство сложное и обширное, оно опирается на множество обширных и сложных наук; как искусство оно, кроме знаний, требует способности и склонности, и как искусство же оно стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне недостижимому: к идеалу совершенного человека» [21].

Цель исследования: с точки зрения учения о доминанте академика А.А. Ухтомского научно обосновать физиологические механизмы суггестии в педагогической практике гуманитарного вуза.

Материал и методы. Исследование выполнено у 39 юношей и 42 девушек 20,7±1,4 лет, являющихся студентами Тюменского и Иркутского государственных университетов. Нами, во-первых, проведено изучение влияния суггестии как доминанты А.А. Ухтомского на устойчивость юношеского организма к гипоксии посредством валидных функциональных проб Штанге и Генча (Свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ № 2008615639). Во-вторых, изучение влияния суггестии на фоне музыкального сопровождения на уровень физической работоспособности (ФР) студентов юношеского возраста.

При проведении исследования были соблюдены принципы добровольности, прав и свобод личности, гарантированных статьями 21 и 22 Конституции РФ, а также Приказ Минздравсоцразвития России №774н от 31 августа 2010 г. «О совете по этике». Исследование проводилось с соблюдением этических норм, изложенных в Хельсинской декларации Всемирной Медицинской Ассоциации «Этические принципы проведения медицинских исследований с участием людей в качестве субъектов исследования», которая была принята на 59 Генеральной ассамблее в октябре 2008 года. Авторы получили устное согласие студентов на проведение исследования и публикацию данных.

Результаты и обсуждение. Мы полагаем, что доминанта формируется из импульсов от всех рецепторов организма человека, информации из памяти, активности безусловных рефлексов, активности гормонального ансамбля, от восходящих импульсаций нейронов, иными словами от периферии к очагу доминанты в головном мозге. Доминанта, на наш взгляд, существует до её удовлетворения, после чего исчезает или же значительно уменьшает свою силу влияния, освобождая место для новой доминанты. Поясним нашу мысль примером, имевшим место в исследовании академика А.А. Ухтомского. Например, если у собаки пищевая доминанта, то вся ее деятельность была направлена на достижение цели насытиться пищей. Собака будет активно бегать, искать и вспоминать, где она раньше добывала или находила пищу. После насыщения пищевая доминанта ослабляется или даже на некоторое время исчезает, и у собаки возникает другая доминанта.

Что касается доминанты у человека, то позволим себе высказать предположение, что используемое нами внушение, иными словами разумно сказанное слово, разумно выстроенная и направленная на благо речь, зиждется, во-первых, на близости слуховой и артикуляторной зон коры головного мозга. Как прав [17] выдающийся отечественный врач хирург, академик Ф.Г. Углов: «*Если пуля, выпущенная врагом, может повредить часть тела, то грубое слово попадает в сердце и нередко валит человека наповал*». Именно «созвучье слов живых» является мощнейшим фактором суггестивного воздействия. Наш великий поэт М.Ю. Лермонтов писал:

*Есть сила благодатная
В созвучье слов живых,
И дышит непонятная,
Святая прелесть в них.*

Выдающийся ученый современности академик Д.С. Лихачев привёл удивительный факт: в дореволюционном русском языке он обнаружил 247 слов, содержащих корень «благо» [11]. Но, тем не менее, не следует забывать о том, что неразумно произнесенное слово может быть и опасным для здоровья, о чём недвусмысленно писал А.С. Грибоедов в пьесе «Горе от ума»: «*Ах, злые языки страшнее пистолета*». В контексте сказанного, мы разделяем мнение лауреата Нобелевской премии по литературе

французского писателя и литературного критика Анатоля Франса «Нет более могущественной магии, чем магия слов и мыслей». Мы полностью разделяем мнение К.И. Платонова [15] и глубоко убеждены в том, что при суггестии правильно произнесенные слова на благо человека, смысл которых подтвержден знанием и опытом, это великая сила. Мы воспринимаем суггестию как разновидность речевого воздействия [7, 18], широко и повсеместно используемого в медицинской и педагогической практике. Во-вторых, такая близость, имеющая в глубинных структурах коры головного мозга прямые связи между рецепторными, т.е. слуховыми и моторными артикуляторными нейронами по принципу соседства, создаёт доминанту, о которой говорил А.А. Ухтомский и которую мы рассматриваем и используем в данной работе. Кроме того, нами сделано предположение, что процесс обновления нейронных связей в головном мозге будет эффективнее, если его стимулировать не только словом, но и с помощью дыхания, в частности произвольной задержкой на вдохе и выдохе под музыкальное сопровождение и словесное гипнотическое внушение путём создания доминанты А.А. Ухтомского. Мы также предположили, что посредством позитивного гипнотического внушения можно повысить уровень ФР даже у тех студентов, которые никогда ранее спортом не занимались.

Нерешенным вопросом в такой ситуации является выявление индивидуальных возрастных функциональных особенностей физиологической адаптации студентов к учебной деятельности путем изучения функциональных проб, например, с задержкой дыхания на вдохе и выдохе и степ теста PWC 170 при применении позитивного словесного гипнотического внушения на фоне музыкального

сопровождения. Нами в течение 10 минут студентам спокойно под музыкальное сопровождение (чаще всего музыку В.А. Моцарта «Rondo Alla Turca» – «Турецкое рондо») внушалось, во-первых, что они без особого усилия и, во-вторых, без видимого физического напряжения смогут значительно увеличить не только уровень ФР, но и задерживать дыхание дольше, чем обычно.

Мы предположили, что пусть небольшой по времени, но именно положительный характер внушения на фоне музыкального сопровождения, может явиться тем раздражителем для головного мозга, который в соответствии с учением академика А.А. Ухтомского о доминанте, программирует его на более выраженное и устойчивое по времени сохранение функции дыхательной системы и уровня физической работоспособности. Мы исходили из концепции о том, что чем теоретически студент лучше подготовлен к предстоящему практическому занятию, тем лучше результат обучения. Тогда возникает вполне рациональный вопрос о том, что к настоящему занятию студент или не готов, или же слабо подготовлен? На примере проведения проб дыхательной системы с оценкой функции внешнего дыхания и оценки имеющейся на момент обследования ФР мы делаем вывод о возможности использования суггестии для физиологического повышения её возможностей.

Пример 1. Суггестия и функция внешнего дыхания (табл. 1).

В качестве подтверждения данного положения отметим, что у юношей длительность первой фазы произвольной задержки дыхания на вдохе после суггестии (рис. 1) в абсолютных значениях увеличилась на 4,84 сек, а у девушек на 5,67 сек, что статистически достоверно ($p < 0,05$).

Таблица 1

Значения проб Штанге и Генча у юношей и девушек до (I) и после (II) суггестии ($M \pm m$)

Пол	Группа	Штанге (первая фаза)	Штанге	Генча
Юноши	(I)	31,64±1,83	57,87±2,19	29,06±1,58
	(II)	36,48±1,95	62,39±2,23	35,56±1,93
Девушки	(I)	26,14±1,69	54,08±2,14	25,23±1,74
	(II)	31,81±1,77	59,94±1,98	30,48±1,86

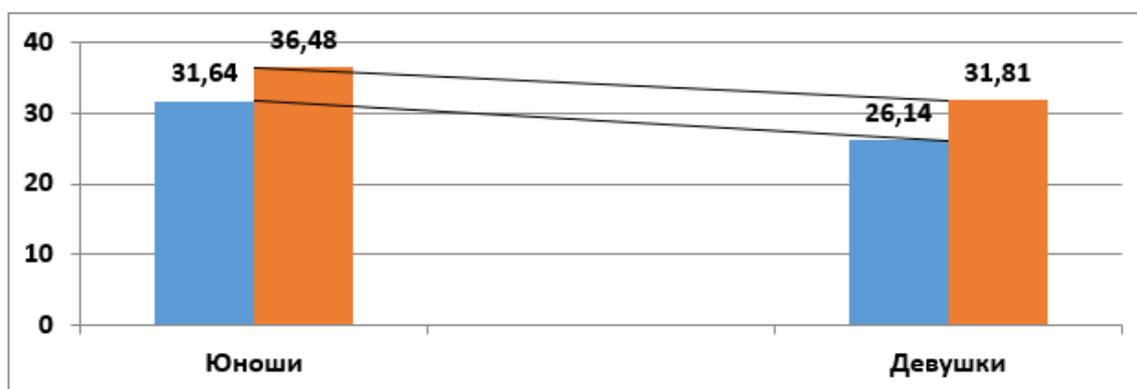


Рис. 1. Продолжительность первой фазы произвольной задержки дыхания у юношей и девушек при проведении пробы Штанге до и после суггестии.

Мы отмечаем достоверное ($p < 0,05$) увеличение устойчивости к гипоксии (рис. 2) по пробе Штанге и у юношей (на 4,57 сек), и у девушек (на 5,86 сек). После проведения суггестии мы отме-

чаем достоверное ($p < 0,05$) повышение устойчивости к гипоксии по пробе Генча у юношей на 6,50 сек, у девушек на 5,25 сек (рис. 3).

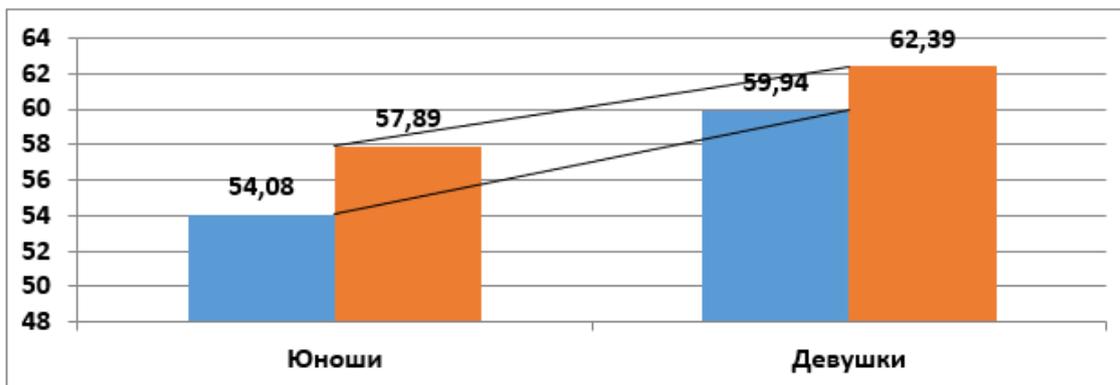


Рис. 2. Продолжительность произвольной задержки дыхания у юношей и девушек при проведении пробы Штанге до и после суггестии.

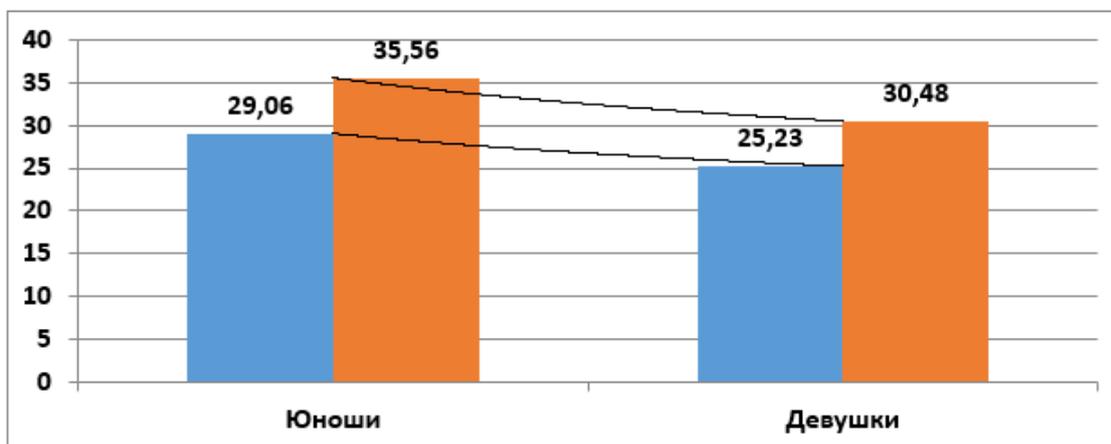


Рис. 3. Продолжительность произвольной задержки дыхания у юношей и девушек при проведении пробы Генча до и после суггестии.

Можно констатировать, что использование суггестии позволило всем студентам, обучающимся в гуманитарных вузах, достоверно ($p < 0,05$) повысить устойчивость к гипоксии. Так, у юношей

она по времени задержки дыхания на выдохе в абсолютных значениях увеличилась на 6,50 сек, а у девушек – на 5,25 сек.

Пример 2. Суггестия и физическая работоспособность (табл. 2).

Таблица 2

Физическая работоспособность и максимальное потребление кислорода студентами вузов до (I) и после (II) суггестии ($M \pm m$)

Группа		PWC 170 кгм/мин	δ	PWC 170 кгм/мин/кг	δ	МПК л/мин	δ	МПК, мл/мин/кг	δ
Юноши	I	847,8±16,3	13,8	14,0±0,42	1,7	4,27±0,13	0,4	42,8±0,5	1,6
	II	886,3±18,4	13,6	14,4±0,37	1,8	4,30±0,14	0,5	42,9±0,5	1,6
Девушки	I	751,4±14,6	12,5	13,2±0,40	1,9	4,07±0,16	0,6	38,3±0,5	1,7
	II	786,9±14,8	12,6	13,3±0,38	1,8	4,10±0,17	0,6	38,4±0,5	1,7

Особо отметим, что у этих же студентов мы через 5 дней провели повторное изучение функции внешнего дыхания посредством проб Штанге и Генча и уровня ФР и получили практически те же результаты, имевшие место после использования суггестии на фоне музыкального сопровождения.

Мы считаем, что модель гипноза для изучения доминанты, является достаточно надежным и обоснованным научным методом, обладающим достоверной наглядностью и информативностью [4, 5, 6].

Следует иметь в виду, что у человека формирование, удовлетворение и смена доминант носит

более сложный характер, чем у животных. Как отмечал академик И.П. Павлов [13], у человека есть рефлекс цели, которого нет у животных. У животных доказаны только три безусловных рефлекса: безусловный пищевой рефлекс, безусловный половой рефлекс и безусловный рефлекс самосохранения. На базе указанных безусловных рефлексов (пищевого, полового, самосохранения) у животных образуются условные рефлексы, но только до четвертого порядка. У человека же есть четвертый безусловный рефлекс – рефлекс цели. Рефлекс цели по И.П. Павлову, это вся творческая деятельность человека, которая вырабатывается до бесконечности. При суггестии клетки коры головного мозга находятся в разных фазах тормозного процесса, при этом его парадоксальная и ультрапарадоксальная фазы обеспечивают наибольшую эффективность словесных внушений [14]. И.П. Павлов считал, что гипноз представляет собой состояние, при котором наиболее полно осуществляется защитно-восстановительная функция торможения. Именно слово в гипнозе является сигналом сигналов, а внушение становится упрощенным типичным условным рефлексом человека. Известный психотерапевт А.В. Ефремов [9] считает, что не следует бояться слова «гипноз».

В наших исследованиях для образования (в 100%) в головном мозге человека ситуационной доминанты, мы использовали глубокий медицинский гипноз [3, 4]. В глубоком гипнозе испытуемым студентам вузов внушались различные ситуации такие как, изменение возраста, возможность увеличения мышечной силы кисти, повышение физической работоспособности, преодоление экзаменационного стресса и др.

Нами впервые разработан научный метод исследования физиологического учения академика А.А. Ухтомского о доминанте, применяя формирование доминант у человека методом глубокой суггестии по абсолютно безопасной методике. Основным свойством доминанты, по нашему мнению, является обладание эфферентными системами, главной из которой является *мышечная система*, что является новым свойством доминанты (кстати, этого свойства доминанты нет в учении А.А. Ухтомского), поэтому доминанту можно выявить по деятельности мышечной системы. Понятно, что без обладания мышечной системой невозможно достигнуть цели и удовлетворить желание (доминанту).

В учение о доминанте нужно ввести ряд аксиом, которые, как мы полагаем, позволят более логично объяснить учение о доминанте. Во-первых, следует иметь в виду, что доминант (или желаний, различных целей) в головном мозге чело-

века не просто много, а очень много. А.А. Ухтомский все эти желания называл доминантами, тогда с физиологической точки зрения не понятно, а как они между собой распределяют приоритет? Мы предлагаем назвать доминанту (желание, цель) главной или первой, которая обладает большинством двигательных путей. Именно эта первая доминанта и может быстрее удовлетвориться, ибо она обладает двигательными путями (мышцами).

По нашему мнению, для анализа доминант их можно нумеровать, например, первая доминанта обладает исполнительными двигательными путями (мышцами) и будет, естественно, удовлетворена первой. Что касается второй доминанты, то она не может в данный момент осуществиться, ибо нет обладания мышечной системой. Но по силе циркуляции в нейронах мозга она может быть сильнее первой доминанты, но, по нашему мнению, она удовлетворится только тогда, когда захватит двигательные пути у первой доминанты. Третья же доминанта получит двигательные пути (образно – руль управления машиной) только после удовлетворения двух первых, и так далее. Следовательно, сознание человека, его «Я» и информация его памяти, может выбирать из множества доминант (желаний) только одну и давать ей полномочия первой доминанты, которая будет обладать мышцами и всей эфферентной системой и, следовательно, с физиологической точки зрения, может осуществиться.

Закключение. В результате исследований доминанты в суггестии и музыке нами получены совершенно новые физиологические свойства доминанты в педагогике, не изученные до нас никем из исследователей. Это физиологическое состояние головного мозга мы назвали *доминантой гипноза*. На наш взгляд, доминанта гипноза отличается от доминанты, описанной академиком А.А. Ухтомским, во-первых, тем, что доминанта гипноза вводится и образуется в головном мозге подопечного только гипнотизером, при этом сразу и сохраняется длительное время. Во-вторых, доминанта без борьбы подавляет (или уничтожает) все остальные доминанты и существует только по словесному воздействию гипнотизера. В-третьих, что мы считаем особенно важным в педагогической практике, это сохранение результата суггестии, то есть доминанты, в течение определенного времени после гипноза. Мы полагаем, что доминанта гипноза – это новое понятие в физиологии высшей нервной деятельности, раскрывающее новые механизмы работы центральной нервной системы человека, что является актуальным не только для медицины, но и для современной педагогической науки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев, В.Н. Значение учения о доминанте академика Ухтомского в объяснении механизмов гипноза / В.Н. Ананьев. – Текст : непосредственный // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 64–2. – С. 19–23.
2. Ананьев, В.Н. Физиологические механизмы гипноза с точки зрения функциональной системы П.К. Анохина / В.Н. Ананьев, В.И. Торшин, А.Е. Северин. – Текст : непосредственный // Естественные и технические науки. – 2020. – № 6 (144). – С. 82–85.

3. Анохин, П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса / П.К. Анохин. – Москва : Медицина, 1968. – 548 с. – Текст : непосредственный.
4. Бехтерев, В.М. Гипноз, внушение, психотерапия и их лечебное воздействие / В.М. Бехтерев. – Текст : непосредственный // Вестник знания. – Санкт-Петербург, 1911. – Вып. 4.
5. Бехтерев, В.М. Гипноз. Внушение. Телепатия / В.М. Бехтерев. – Москва : Мысль, 1994. – 364 с. – Текст : непосредственный.
6. Буль, П.И. Гипноз в клинике внутренних болезней (опыт психотерапии – гипноз и внушения в клинике) / П.И. Буль. – Москва : Медицина, 1967. – 239 с. – Текст : непосредственный.
7. Варшавский, К.М. Гипносуггестивная терапия (лечение внушением в гипнозе) / К.М. Варшавский. – Ленинград : Медицина, 1973. – 192 с. – Текст : непосредственный.
8. Доминанта А.А. Ухтомского в педагогической практике сферы физической культуры и спорта / Н.Я. Прокопьев, В.Н. Ананьев, Е.А. Семизоров, М.А. Али, С.И. Хромина. – Текст : непосредственный // Sciences of Europe. – 2022. – № 86-2 (86). – С. 55-60.
9. Ефремов, А.В. Не нужно бояться слова «гипноз» / А.В. Ефремов. – Текст : непосредственный // Opinion Leader. – 2020. – № 12 (41). – С. 16-20.
10. Козлов, В.В. Теория и практика клинического гипноза / В.В. Козлов, Н.А. Власов. – Текст : непосредственный // Человеческий фактор: социальный психолог. – 2019. – № 2 (38). – С. 3-18.
11. Лихачев, Д.С. Письма о добром и прекрасном / Д.С. Лихачев. – Москва : Детская литература, 1989. – 240 с. – Текст : непосредственный.
12. Мышечная функциональная гиперемия при кратковременной адаптации к холоду / В.Н. Ананьев, Г.В. Ананьев, Н.Я. Прокопьев, О.В. Ананьева, Е.С. Гуртовой. – Текст : непосредственный // Естественные и технические науки. – 2024. – № 2 (189) – С. 35-38.
13. Павлов, И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. Условные рефлексы / И.П. Павлов. – Москва : Медгиз. 1951. – 508 с. – Текст : непосредственный.
14. Павлов, И.П. О механизме гипнотического состояния человека / И.П. Павлов. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1969. – № 5. – С. 158-159.
15. Платонов, К.И. Слово как физиологический и лечебный фактор / К.И. Платонов. – Москва : Медгиз, 1962. – 484 с. – Текст : непосредственный.
16. Тукаев, Р.Д. Великие российские ученые-медики, академики И.П. Павлов и В.М. Бехтерев и их вклад в развитие исследований и практик отечественного гипноза, гипнотерапии, психотерапии / Р.Д. Тукаев. – Текст : непосредственный // Вестник психотерапии. – 2023. – № 85. – С. 15-27.
17. Углов, Ф.Г. Будни хирурга. Человек среди людей / Ф. Г. Углов. – Москва : АСТ, 2014. – 20 с. – Текст : непосредственный.
18. Ухтомский, А.А. Доминанта души. Из гуманитарного наследия / А.А. Ухтомский. – Рыбинск : Рыбинское подворье, 2000. – 608 с. – Текст : непосредственный.
19. Ухтомский, А.А. Доминанта. Статьи разных лет. 1887–1939. / А.А. Ухтомский. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 448 с. – Текст : непосредственный.
20. Учение о доминанте академика А.А. Ухтомского в педагогической практике сферы физической культуры и спорта / Н.Я. Прокопьев, В.Н. Ананьев, Е.А. Семизоров, Е.С. Гуртовой, С.И. Хромина. – Текст : непосредственный // Научно-спортивный вестник Урала и Сибири. – 2020. – № 4 (28). – С. 71-75.
21. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – Москва : ФАИР–ПРЕСС, 2004. – 576 с. – Текст : непосредственный.
22. Эриксон, М. Гипнотические реальности: Наведение клинического гипноза и формы косвенного внушения / М. Эриксон, Э. Росси, Ш. Росси. – Москва : Класс, 2012. – 352 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Anan'ev V.N. Znachenie uchenija o dominante akademika Uhtomskogo v ob#jasnenii mehanizmov gipnoza [The importance of the doctrine of the dominant of Academician Ukhtomsky in explaining the mechanisms of hypnosis]. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya* [Trends in the development of science and education], 2020, no. 64–2, pp. 19-23.
2. Anan'ev V.N., Torshin V.I., Severin A.E. Fiziologicheskie mehanizmy gipnoza s točki zrenija funkcional'noj sistemy P.K. Anohina [Physiological mechanisms of hypnosis from the point of view of the functional system of P.K. Anokhin]. *Estestvennye i tehničeskie nauki* [Natural and technical sciences], 2020, no. 6 (144), pp. 82-85.
3. Anohin P.K. Biologija i nejrofiziologija uslovnogo refleksa [Biology and neurophysiology of conditioned reflex]. Moscow: Medicina, 1968. 548 p.
4. Behterev V.M. Gipnoz, vnushenie, psihoterapija i ih lečebnoe vozdejstvie [Hypnosis, suggestion, psychotherapy and their therapeutic effects]. *Vestnik znanija* [The Bulletin of Knowledge]. Sankt-Peterburg, 1911, vyp. 4.
5. Behterev V.M. Gipnoz. Vnushenie. Telepatija [Hypnosis. Suggestion. Telepathy]. Moscow: Mysl', 1994. 364 p.
6. Bul' P.I. Gipnoz v klinike vnutrennih boleznij (opyt psihoterapii – gipnoz i vnushenija v klinike) [Hypnosis in the clinic of internal diseases (the experience of psychotherapy – hypnosis and suggestion in the clinic)]. Moscow: Medicina, 1967. 239 p.
7. Varshavskij K.M. Gipnosuggestivnaja terapija (lečenie vnushenijem v gipnoze) [Hypnosuggestive therapy (treatment by suggestion in hypnosis)]. Leningrad: Medicina, 1973. 192 p.

8. Prokop'ev N.Ja., Anan'ev V.N., Semizorov E.A., Ali M.A., Hromina S.I. Dominanta A.A. Uhtomskogo v pedagogicheskoj praktike sfery fizicheskoj kul'tury i sporta [The dominant of A.A. Ukhtomsky in the pedagogical practice of the sphere of physical culture and sports]. *Sciences of Europe*, 2022, no. 86-2 (86), pp. 55-60.
9. Efremov A.V. Ne nuzhno bojat'sja slova «gipnoz» [There is no need to be afraid of the word "hypnosis"]. *Opinion Leader*, 2020, no. 12 (41), pp. 16-20.
10. Kozlov V.V., Vlasov N.A. Teorija i praktika klinicheskogo gipnoza [Theory and practice of clinical hypnosis]. *Che-lovecheskij faktor: social'nyj psiholog [The human factor: a social psychologist]*, 2019, no. 2 (38), pp. 3-18.
11. Lihachev D.S. Pis'ma o dobrom i prekrasnom [Letters about the good and the beauty]. Moscow: Detskaja literatura, 1989. 240 p.
12. Anan'ev V.N., Anan'ev G.V., Prokop'ev N.Ja., Anan'eva O.V., Gurtovoj E.S. Myshechnaja funkcional'naja giperemija pri kratkovremennoj adaptacii k holodu [Muscular functional hyperemia with short-term adaptation to cold]. *Estestvennye i tehnicheckie nauki [Natural and technical sciences]*, 2024, no. 2 (189), pp. 35-38.
13. Pavlov I.P. Dvadcatiletnij opyt ob#ektivnogo izuchenija vysshej nervnoj dejatel'nosti (povedenija) zhivotnyh. Uslovnnye refleksy [Twenty years of experience in the objective study of higher nervous activity (behavior) of animals. Conditioned reflexes]. Moscow: Medgiz. 1951. 508 p.
14. Pavlov I.P. O mehanizme gipnoticheskogo sostojanija cheloveka [On the mechanism of the hypnotic state of man]. *Vo-prosy psihologii [Questions of psychology]*, 1969, no. 5, pp. 158-159.
15. Platonov K.I. Slovo kak fiziologicheskij i lecebnyj faktor [The word as a physiological and therapeutic factor]. Moscow: Medgiz, 1962. 484 p.
16. Tukaev R.D. Velikie rossijskie uchenye-mediki, akademiki I.P. Pavlov i V.M. Behterev i ih vklad v razvitie issledovanij i praktik otechestvennogo gipnoza, gipnoterapii, psihoterapii [Great Russian medical scientists, academicians I.P. Pavlov and V.M. Bekhterev and their contribution to the development of research and practices of domestic hypnosis, hypnotherapy, psychotherapy]. *Vestnik psihoterapii [Bulletin of Psychotherapy]*, 2023, no. 85, pp. 15-27.
17. Uglov F.G. Budni hirurga. Chelovek sredi ljudej [Everyday life of a surgeon. A man among people]. Moscow: AST, 2014. 20 p.
18. Uhtomskij A.A. Dominanta dushi. Iz gumanitarnogo nasledija [Dominant. Articles from different years]. Rybinsk: Rybinskoe podvor'e, 2000. 608 p.
19. Uhtomskij A.A. Dominanta. Stat'i raznyh let. 1887–1939 [The dominant of the soul. From the humanitarian heritage]. Sankt-Peterburg: Piter, 2002. 448 p.
20. Prokop'ev N.Ja., Anan'ev V.N., Semizorov E.A., Gurtovoj E.S., Hromina S.I. Uchenie o dominante akademika A.A. Uhtomskogo v pedagogicheskoj praktike sfery fizicheskoj kul'tury i sporta [The doctrine of the dominant of academician A.A. Ukhtomsky in the pedagogical practice of the sphere of physical culture and sports]. *Nauchno-sportivnyj vestnik Urala i Sibiri [Scientific and sports Bulletin of the Urals and Siberia]*, 2020, no. 4 (28), pp. 71-75.
21. Ushinskij K.D. Chelovek kak predmet vospitanija: opyt pedagogicheskoj antropologii [Man as an object of education: The experience of pedagogical anthropology]. Moscow: FAIR–PRESS, 2004. 576 p.
22. Jerikson M., Rossi Je., Rossi Sh. Gipnoticheskie real'nosti: Navedenie klinicheskogo gipnoza i formy kosvennogo vnushenija [Hypnotic realities: The induction of clinical hypnosis and forms of indirect suggestion]. Moscow: Klass, 2012. 352 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.Я. Прокопьев, доктор медицинских наук, заслуженный рационализатор РФ, заслуженный деятель науки и образования, академик РАН, профессор, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Россия, e-mail: pronik44@mail.ru.

В.Н. Ананьев, доктор медицинских наук, профессор, ведущий научный сотрудник, ГИЦ РФ Институт медико-биологических проблем РАН, г. Москва, Россия, e-mail: Noradrenalin1952@mail.ru.

С.В. Романова, кандидат биологических наук, доцент, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Россия, e-mail: svetlana200168@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.Ya. Prokopyev, Doctor of Medical Sciences, Honored Innovator of the Russian Federation, Honored Worker of Science and Education, Academician of the Russian Academy of Sciences, Professor, The University of Tyumen, Tyumen, Russia, e-mail: pronik44@mail.ru.

V.N. Ananiev, Doctor of Medical Sciences, Professor, Leading Researcher, Institute of Biomedical Problems of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, e-mail: Noradrenalin1952@mail.ru.

S.V. Romanova, Ph. D. in Biological Sciences, Associate Professor, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia, e-mail: svetlana200168@mail.ru.

Ольга Вячеславовна Тихомирова
г. Ярославль

Проверка методики самодиагностики профессиональной компетентности педагога: модуль статистического анализа данных

В статье рассматривается проблема создания и применения инструментов самодиагностики профессиональной компетентности педагогов общего образования. Самодиагностика профессиональных дефицитов является одной из основных форм профессиональной диагностики педагогов. Анализ и обобщение теоретических исследований и практического опыта показывает, что самодиагностика для педагогов имеет не только оценочный, но и развивающий потенциал. В связи с этим осуществляется разработка различных, в том числе высокотехнологичных, инструментов самодиагностики для педагогов. Одним из таких инструментов является диагностическое веб-приложение, созданное на основе авторской методики оценивания профессиональной компетентности педагога общего образования. Диагностическое веб-приложение решает задачи индивидуализации профессионального образования педагогов, а также исследовательские задачи. В ходе эксплуатации приложения были выявлены противоречия в собираемых данных. Это повлекло за собой изучение инструмента и разработку модуля статистического анализа данных. Модуль представляет собой компьютерную программу, которая проводит статистически анализ данных и представляет его в таблице Excel. Модуль позволяет определить закономерности в ответах пользователей, выявить и устранить аномалии данных.

Ключевые слова: самодиагностика, самооценивание, профессиональная компетентность, математическое моделирование, статистический анализ.

Olga Vyacheslavovna Tikhomirova
Yaroslavl

Testing the self-diagnosis methodology for teacher professional competence: statistical data analysis module

The article discusses the problem of creating and using tools for self-diagnosis of professional competence of teachers. Self-diagnosis of professional deficits is one of the main forms of professional diagnostics. Analysis and generalization of theoretical research and practical experience shows that self-diagnosis for teachers has not only evaluative but also developmental potential. In this regard, various, including high-tech, self-diagnosis tools for teachers are being developed. One of these tools is a diagnostic web application created on the basis of the author's methodology for assessing the professional competence of a general education teacher. The diagnostic web application solves the problems of individualizing the professional education of teachers, as well as research tasks. During the operation of the application, inconsistencies were identified in the collected data. This entailed studying the tool and developing a statistical data analysis module. The module is a computer program that performs statistical analysis of data and presents it in an Excel table. The module allows you to determine patterns in user responses, identify and eliminate data anomalies.

Keywords: self-diagnosis, self-assessment, professional competence, mathematical modeling, statistical analysis.

Введение ряда стратегических документов в области образования определяет необходимость разработки процедур оценки профессиональной компетентности учителя на разных этапах его профессиональной карьеры. Федеральным проектом «Современная школа» национального проекта «Образование» определен результат – сформирована и функционирует единая федеральная система научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров [12], – для достижения которого были утверждены методические рекомендации по порядку и формам диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций с возможностью получения индивидуального плана [11]. Согласно рекомендациям формами диагностики профессиональных дефицитов являются: «диагностика профессиональных дефицитов на основании стандартизированных оценочных процедур; самодиагностика профессиональных дефицитов на основании рефлексии профессиональной деятельности; диагностика профессиональных дефицитов на основании

результатов профессиональной деятельности; диагностика профессиональных дефицитов на основании экспертной оценки практической деятельности. Диагностика профессиональных дефицитов основывается на вариативном, уровневом и комплексном подходах: вариативный подход проявляется в применении имеющих разные основания форм диагностики профессиональных компетенций; уровневый подход предполагает выявление разных уровней (минимальный, средний, высокий) профессиональных дефицитов; комплексный подход проявляется в одновременном применении разных форм диагностики» [11].

Это повлекло за собой исследования в области диагностики профессиональной компетентности педагога. В ряде публикаций, как актуальная ситуация развития педагогов, фиксируются «значительные профессиональные дефициты, которые проявляются как отсутствие или недостаточное развитие профессиональных компетенций, вызывающее типичные затруднения по пути достижения поставленных целей и задач профессиональной деятельности» [3, С.106], а так же «запрос на освоение новых технологий, методик, видов деятельности по

оценке профессиональной компетентности педагогов в связи с существенными изменениями образовательной среды» [4]. С другой стороны, ученые отмечают, что самодиагностику профессиональных дефицитов следует проводить с использованием цифровых технологий, что позволит сделать более технологичным и педагогически эффективным оценочную деятельность, повысить мотивацию учителей к рефлексии за счёт мгновенной диагностической обратной связи, персональных рекомендаций [9]. Исследователи доказывают, что «целесообразен выбор таких методик педагогической диагностики выявления профессиональных дефицитов педагогов в условиях цифровой трансформации образования, которые позволят педагогу самому осознать наличие у себя дефицитов и осмыслить их» [1, С.26]

Самодиагностика определяется учеными как процесс, в котором люди наблюдают внутри себя [14, С.149]; дает «информацию к размышлению», иногда не соответствующую собственным представлениям педагога о себе и поэтому вызывающую раздражение, но тем не менее развивает способность педагога быть объективным и критичным не только к своим ученикам, но и к самому себе, осознать свои сильные и слабые стороны и полностью реализовать свой творческий потенциал [16]. Самодиагностика стимулирует диагностическое поведение по анализу своих проблем; дает возможность развиваться оценочной и диагностической компетенции педагога, которые в свою очередь являются важнейшей предпосылкой индивидуального сопровождения учащихся и поэтому имеют большое значение [15].

Анализ научно-методических разработок и эмпирического опыта показал, что самым сложным в практическом исполнении является формат «самодиагностика профессиональных дефицитов на основании рефлексии профессиональной деятельности» по нескольким причинам.

Во-первых, для педагогов процесс самодиагностики затруднен из-за отсутствия рефлексивных опор (показателей компетентности). Описание необходимых знаний и умений в профессиональном стандарте педагога носит обобщенный характер. Во-вторых, технологические решения диагностических процедур не всегда дают возможность перспективной рефлексии, а лишь фиксируют тот или иной уровень профессиональных компетенций. В-третьих, предлагаемые методики не всегда учитывают актуальную ситуацию профессионального развития: на каком этапе профессионального развития находится педагог и что для него является дефицитом, а что может рассматриваться как профессиональная перспектива.

С другой стороны, результаты самодиагностики не всегда воспринимаются управленческими командами образовательных организаций, исследователями, как достоверные и объективные. Связано это с тем, что внутреннее (самооценивание) и внешнее (административное) оценивание имеет

разные целевые установки. Самооценивание осуществляется субъектом для установления своего соответствия принятым в обществе культурным образцам, «исходя из которого люди оценивают себя, других и социальную среду и которое служит интегративной базой для персонального восприятия собственной удовлетворенности или неудовлетворенности работой» [8, С.228]. Внешнее (по отношению к субъекту) оценивание направлено на проверку наличия требуемых качеств (навыков, знаний, умений) для выполнения определенных функций, и оценивается то, что необходимо проверяющему (экспертом, руководителем, исследователем и проч.). Этот «разрыв» между целевыми установками оценки обуславливает применение комплексного подхода, базисом которого может быть самооценивание, но с одновременным применением других методов диагностики.

На основе комплексного подхода в предшествующих данному исследованию О.В Тихомировой было разработано диагностическое веб-приложение для самодиагностики профессиональной компетентности педагогов. В качестве диагностического инструмента взят модернизированный вариант инструментальной части методики оценивания профессиональной компетентности педагога общего образования [13], основными характеристиками которой являются: 1) методика в основе имеет уровневые показатели профессиональной компетентности педагога общего образования, которые являются базисом педагогической деятельности в любых условиях, в том числе и допрофессиональной подготовки; 2) методика включает комплекс методов самооценивание (самодиагностика) педагогом своей профессиональной компетентности и тестовые задания, что соответствует рекомендациям Министерства просвещения РФ [11]; 3) инструментальная часть методики разработана на основе классических подходов к социологическим исследованиям, прошла проверку на валидность, результаты проверки приведены в научной публикации [13]; 4) инструмент имеет техническое решение в виде веб-приложения, что делает его доступным для пользователей и удобным для исследователей с точки зрения сбора и обработки больших и малых массивов данных с получением обобщенных результатов по целевой группе респондентов; 5) в результате прохождения диагностики педагог персонально получает информацию о своих «точках роста» (профессиональных дефицитах и перспективах профессионального развития) и индивидуальные рекомендации по содержанию своего дополнительного профессионального образования.

Реализация веб-приложения позволила автоматизировать рутинные процессы по сбору данных и формированию рекомендаций пользователям. Таким образом, с помощью технологии и автоматизации разных методов диагностики удалось реализовать потребности субъектов оценивания.

Однако эксплуатация приложения выявила противоречие, заключающееся в том, что в некоторых позициях анкеты встречается до 70-80% отрицательных ответов, а у исследователей нет возможности установить, с чем это связано: с дефицитами в компетентности респондентов или формальными подходом к ответам.

Данное противоречие позволило сформулировать *проблему исследования*: с помощью какого инструмента возможно установить закономерности в ответах респондентов и выявить возможные некорректности диагностического инструмента?

В качестве возможного решения предложено внедрение в диагностическое веб-приложение модуля статистического анализа данных и выдвинута гипотеза: модуль статистического анализа данных для приложения самодиагностики профессиональной компетентности педагогов позволит выявить закономерности в ответах респондентов, сделать обоснованные выводы о валидности инструмента и осуществлять мониторинг его функционирования.

Новизна предлагаемого решения заключается в том, что в ходе исследования модуль статистического анализа данных был впервые применен для проверки валидности диагностического инструмента оценки компетентности педагога.

Практическая значимость исследования: применение модуля позволяет выявить логические погрешности инструмента и найти пути корректировки, что может повысить эффективность имеющегося веб-приложения для исследователей.

Поставленная цель – изучение возможностей модуля статистического анализа данных для выявления закономерностей в ответах пользователей приложения самодиагностики профессиональной компетентности педагога – определила задачи:

1. Дать характеристику исходной методики диагностики профессиональной компетентности педагога.
2. Разработать математическую модель и модуль статистического анализа данных.
3. Запустить модуль и осуществить интерпретацию полученных результатов.
4. Сделать выводы по основным направлениям корректировки инструмента.

В соответствии с задачами были отобраны *методы исследования*: метод анализа, метод моделирования, опытная работа, метод обобщения.

Описание хода и результатов исследования.

Характеристика исходной методики диагностики профессиональной компетентности педагога. Приведем краткое описание инструмента с оценкой его валидности. По форме представления – это анкета с совокупностью сорока пяти вопросов, так называемого, дихотомического типа, то есть предполагающих всего два альтернативных ответа: «да» или «нет», что позволяет максимально сократить время прохождения диагностики. Примеры формулировок: «Знаю закономерности и особенно-

сти развития детей и подростков»; «Умею составлять индивидуальную программу развития обучающегося»; «Считаю, что педагога, прежде всего, должна интересовать личность учащегося» [13]. Если респондент согласен с позицией анкеты, он выбирает вкладку «согласен», если нет – «не согласен». В опрос включены позиции анкеты с проверочными тестовыми заданиями, в которых приводится описание ситуации (кейс) или вопрос, и респондент должен выбрать один или более ответ. Задания с закрытыми вопросами были выбраны намеренно, т.к. в случае открытого вопроса респонденту требуется время и усилие воли, чтобы собраться с мыслями и достойно изложить на бумаге свои взгляды, что затягивает прохождение диагностики, может вызвать негативные реакции. Кроме того, открытая форма ответов сложна в прочтении и дальнейшей обработке. Как отмечает автор методики, введение в опрос дополнительных заданий все же необходимо, так как исключает риск формального ответа. Выбор позиций анкеты, для которых предусмотрены проверочные задания, был осуществлен опытным путем в ходе апробации описываемого инструмента. В процессе прохождения диагностики тестовое задание открывается в случае выбора ответа «согласен» к определенной позиции анкеты, если педагог отвечает неправильно, то ему засчитывается ответ «не согласен». Таким образом, сочетание двух диагностических методов – самооценивания и тестирования – позволяет снизить риски применения и того, и другого [5].

Критериями для анализа служит соответствие показателей выделенным уровням профессиональной компетентности педагога (1 – базовый, 2 – достаточный, 3 – высокий). Каждой позиции анкеты присвоено значение того уровня, показателю которого она соответствует. Позициям первого уровня – значение «1», второго – значение «2», третьего – значение «3». Анкета по каждой группе показателей представляет собой кумулятивную шкалу. В связи с этим максимальный балл соответствует третьему уровню и составляет общее количество всех вопросов (45), минимальный балл для второго уровня – общее количество вопросов со значениями «1» и «2» (таковых в анкете 26), а минимальный балл для первого уровня – общее количество вопросов со значением 1 (таковых в анкете 10). Таким образом, диапазон первого уровня 10-26 баллов, второго уровня 27-44 баллов, третьего уровня 45 баллов. При обработке анкеты достаточно сосчитать общее количество выборов и соотнести их с указанными диапазонами [13].

Для выявления достоверности методики в предшествующих исследованиях была проведена проверка, предполагающая исследование внутренней и внешней валидности.

Внутренняя валидность проверяет насколько та или иная диагностика (тест, анкета, опросник) исследуют те черты (характеристики), которые ею заявлены. В случае проверки анкеты по самооцени-

ванию профессиональной компетентности педагога был выбран следующий метод: сопоставление результатов не включённого наблюдения с результатами анкетирования. Разработанные листы наблюдения включали в себя параметры аналогичные пунктам анкеты. Кроме заполнения педагогами анкет, внешним экспертам (методистам, завучам образовательных организаций) предлагалось дополнительно заполнить лист наблюдений на каждого педагога для сопоставления сведений о самооценке профессиональной компетентности и внешней оценке компетентности педагога. Проведение опроса по данному направлению именно в образовательных организациях, а не на курсах повышения квалификации, семинарах и т.п., было обусловлено тем, что, как показывает практический опыт автора, в ситуации опроса в условиях своего коллектива педагоги пытаются дать максимально «хорошие» ответы. Статистическая обработка данных показала, что значимых различий в оценке не имеется. Так по результатам F-Теста двусторонняя вероятность сходства двух совокупностей (результатов самооценивания педагогов и результатов внешнего оценивания) от 0,79 до 0,9. Таким образом, был сделан вывод о том, что оценка профессиональной компетентности самим педагогом фактически не отличается от оценки компетентности педагога внешним экспертом, и опросник позволяет получить вполне объективные сведения об уровне профессиональной компетентности. Аналогичная проверка была реализована и на курсах повышения квалификации, когда внешними экспертами выступили преподаватели института развития образования. В результате сопоставления (корреляции) данных наблюдения с данными анкеты был высчитан процент «совпадений», который составил 78%, что свидетельствует в высоком уровне валидности представленной методики [13].

Кроме того, чтобы удостовериться в валидности методики оценивания профессиональной компетентности необходимо было «сбросить со счетов» эффект Зайонца (эффект аудитории) [17]. Так как применение методики происходило в формате одномоментного опроса 20 и более человек, то нельзя было исключать того, что при индивидуальном опросе респонденты дадут другие ответы. В связи с этим были произведены индивидуальные опросы и их результаты были сопоставлены с полученными при «аудиторных» опросах. Эффект Зайонца можно считать сброшенным, так как процент людей, давших иные ответы в индивидуальном опросе по сравнению с групповым (аудиторным), не превысил 5%. И кривая нормального распределения осталась практически прежней [13].

Внешняя валидность подразумевает возможность переноса результатов, полученных на выборке, на всю генеральную совокупность. Количество испытуемых по данной методике на момент начала настоящего исследования превысило 2500 человек, что может считаться высоким показателем внешней валидности.

Разработка модуля статистического анализа данных. В начале данного этапа были определены термины: математическое моделирование, статистический анализ.

Статистический анализ – это процесс сбора и анализа данных с целью выявления закономерностей и тенденций, устранения предвзятости и помощи в принятии решений.

Понятие «математическое моделирование» в последние несколько десятилетий является достаточно распространенным в научной литературе, в частности, в естественнонаучной и технической. «Математической моделью называется совокупность уравнений или других математических соотношений (формул), отражающих основные свойства изучаемого объекта или явления в рамках принятой умозрительной физической модели и особенности его взаимодействия с окружающей средой на пространственно-временных границах области его локализации» [6, С.22]. Под математическим моделированием можно понимать процесс построения и изучения математических моделей. Математическое моделирование – это идеальное научное знаковое формальное моделирование, при котором описание объекта осуществляется на языке математики, а исследование модели проводится с использованием тех или иных математических методов [2]. Математическое моделирование предполагает определение процесса на основе анализа его математического описания с помощью персонального компьютера и соответствующего программного обеспечения. Под модулем понимают математическую модель, преобразованную к виду (языку программирования и интерфейсу), удобному и понятному для применения электронной вычислительной машины [9].

Как отмечает А.И. Короткий, процесс формулировки математической модели называется постановкой задачи [7]. Остановимся на прогностическом описании данного процесса применительно к методике оценки диагностики профессиональной компетентности педагога. Начнем с позиций анкеты.

Положим, что каждая позиция – случайная величина x_i ($i \in \{1, 2, 3, \dots, 45\}$), принимающая значения «1», если дан положительный ответ, и «0» в противном случае. Тогда X – множество случайных величин, соответствующее 45 ответам одного респондента.

Также не будем исключать уровни утверждений $l \in \{1, 2, 3\}$, где l_i – уровень i -го утверждения.

Y_i – множество ответов на i -ую позицию анкеты. $y_j \in Y_i$ принимает значения «0», если респондент дал отрицательный ответ и «1», «2», или «3» в соответствии с уровнем l_i i -го утверждения. При этом j – порядковый номер респондента, прошедшего анкетирование ($j \in \mathbb{N}$)

G_k – группа показателей, где $k \in \{1, 2, 3, \dots, 11\}$ – порядковый номер группы. Каждой группе присвоим свой номер:

«1» – «Знания в области стратегии развития образования»;

- «2» – «Знания в области психологии»;
- «3» – «Знания в области педагогики»;
- «4» – «Технологические умения»;
- «5» – «Методические умения»;
- «6» – «Владение способами обмена информацией»;
- «7» – «Владение средствами общения»;
- «8» – «Психологические позиции»;
- «9» – «Особенности личности»;
- «10» – «Знания в области педагогической рефлексии»;
- «11» – «Рефлексивные умения».

Q – количество респондентов, прошедших анкетирование, Qp – количество респондентов, ответивших на утверждение положительно, т.е. x_i принимает значение «1».

p_i – вероятность, что на утверждение ответят положительно. Будем рассчитывать ее, как $\frac{Qp}{Q}$. Построив с её помощью распределение вероятностей случайной величины, мы увидим, соответствуют ли экспериментальные данные ответов респондентам теоретической основе методики. Согласно описанной методике вероятности в группе G_k должны распределиться следующим образом: $p_{i+1} \geq p_i$, т.е. значение вероятности внутри группы должно снижаться.

С помощью уровней утверждений l будем вычислять Среднее значения ответов на i -ую позицию

$$a_i = \frac{\sum_{j=1}^Q l_{ij}}{Q}$$
 (j – порядковый номер респондента), которое демонстрирует средний уровень владения респондентами знаний и умений соответствующей позиции.

Если a_i для j -ого респондента ниже 0,8, при l_1 или ниже 1,6 при l_2 или ниже 2,1 при l_3 , то назовем этот показатель имеющим негативный тренд

$$T = \begin{cases} 0, & \text{если негативного тренда не наблюдается} \\ 1, & \text{если негативный тренд наблюдается} \end{cases}$$

Данный показатель будет демонстрировать негативную тенденцию, т.е. с какими позициями у респондентов возникают серьезные трудности.

В результате работы модуля, мы ожидаем увидеть, какие утверждения имеют негативную тенденцию (негативный тренд T), а также проверить саму методику на реальных данных – действительно ли при положительном ответ («согласен») на утверждения с большим уровнем значимости, респонденты давали положительный ответ и на утверждения из той же группы показателей с меньшим уровнем значимости.

Таким образом, мы определили необходимый математический инструментарий для проведения статистического анализа. Далее с помощью программистов был сделан реинжиниринг имеющегося веб-приложения, в которое был внедрен модуль статистического анализа – программу, которая проводит статистически анализ данных и представляет его в таблице Excel.

Запуск модуля и интерпретация полученных результатов.

В результате работы модуля статистического анализа данных мы получили следующую таблицу 1. После обработки (преимущественно убрали дубликаты) и подготовки данных к анализу количество записей (респондентов) составило 2697.

Таблица 1

Результат работы модуля статистического анализа данных

Номер	Согласились	Вероятность	Среднее	Тренд	Уровень	Контрольный
1	2663	0.987393	0.987393	0	1	0
2	2614	0.969225	1.938450	0	2	0
3	2614	0.969225	2.907675	0	3	0
4	2644	0.980349	0.980349	0	1	0
5	2592	0.961068	1.922136	0	2	0
6	2310	0.856507	1.713014	0	2	0
7	723	0.268076	0.804227	1	3	1
8	2376	0.880979	2.642937	0	3	0
9	429	0.159066	0.477197	1	3	1
10	2655	0.984427	0.984427	0	1	0
11	2561	0.949574	1.899147	0	2	0
12	2347	0.870226	2.610679	0	3	0
13	2274	0.843159	2.529477	0	3	0
14	2517	0.933259	0.933259	0	1	0
15	2248	0.833519	1.667037	0	2	0
16	2268	0.840934	2.522803	0	3	0

17	245	0.090842	0.272525	1	3	1
18	2286	0.847608	0.847608	0	1	0
19	2659	0.985910	0.985910	0	1	0
20	2388	0.885428	1.770857	0	2	0
21	2235	0.828699	1.657397	0	2	0
22	571	0.211717	0.635150	1	3	1
23	1430	0.530219	1.590656	1	3	1
24	2499	0.926585	1.853170	0	2	0
25	2619	0.971079	1.942158	0	2	0
26	2551	0.945866	2.837597	0	3	0
27	2522	0.935113	0.935113	0	1	0
28	2432	0.901743	1.803485	0	2	0
29	1334	0.494624	1.483871	1	3	1
30	2232	0.827586	2.482759	0	3	0
31	2640	0.978865	0.978865	0	1	0
32	2692	0.998146	1.996292	0	2	0
33	2386	0.884687	1.769373	0	2	0
34	2499	0.926585	2.779755	0	3	0
35	2510	0.930664	2.791991	0	3	0
36	2531	0.938450	2.815350	0	3	0
37	2524	0.935855	0.935855	0	1	0
38	2424	0.898776	1.797553	0	2	0
39	2428	0.900260	1.800519	0	2	0
40	2393	0.887282	1.774564	0	2	0
41	2452	0.909158	2.727475	0	3	0
42	2373	0.879867	2.639600	0	3	0
43	2595	0.962180	0.962180	0	1	0
44	2446	0.906934	1.813867	0	2	0
45	1354	0.502039	1.506118	1	3	1

Выводы по основным направлениям коррективы методики.

Проведенный анализ показал следующее.

Во-первых, все утверждения, по которым имеется негативная тенденция, имеют контрольные вопросы. Это означает, что респонденты, сталкиваясь с вопросом, проверяющим их реальные знания, либо пропускали его, либо давали неправильный ответ. Это, в свою очередь, может говорить о не совсем объективном оценивании собственных знаний респондентами. Таким образом, можно сделать вывод о том, что систему контрольных вопросов необходимо либо доработать, либо убрать вовсе, так как на данный момент она не может дать объективной оценки, как для исследователей, так и для самих респондентов. При этом отметим, что лучшие значения вероятностей положительного ответа в данных утверждениях находятся в районе 0,5: утверждения $p_{23}=0,53$ – наивысшее значение из всех, $p_{29}=0,49$ и $p_{45}=0,5$. Наименьшее

же значение вероятности наблюдается в 17-ом утверждении и равно всего 0,09.

Если говорить о возможной доработке системы контрольных вопросов, то можно предложить сделать её динамической. Контрольный вопрос будет задаваться в том случае, если респондент не согласился с утверждениями, имеющими уровень ниже, чем утверждение, на которое респондент дал положительный ответ. При этом не стоит исключать ситуации, когда респондент будет всё время давать только положительные ответы. То есть для утверждений с высоким уровнем значимости должно быть определенное фиксированное количество контрольных вопросов, которые в случайный момент времени будут задаваться испытуемому.

Во-вторых, в результате работы модуля, мы получили порядковые номера утверждений, для которых нарушается правило исходной методики, предполагающее построение анкеты, как кумулятивной

шкалы. То есть, внутри группы показателей уровень значимости, а значит и сложность возрастают, а количество положительных ответов и, следовательно, вероятность положительного ответа p_i снижаются. В реальности, были выявлены аномалии, при которых вероятность p_i была ниже, чем p_{i+1} , то есть количество положительных ответов на утверждение с более высоким уровнем значимости было больше, чем на уровень значимости ниже. Наличие ошибки наблюдается в тринадцати утверждениях: 3, 8, 16, 19, 23, 25, 30, 32, 34, 35, 36, 39, 41.

Возникновение таких аномалий можно объяснить либо наличием утверждения с контрольным вопросом, либо недостатком в формулировках утверждений.

В случае с контрольным вопросом, это объясняется довольно просто: если за утверждением с контрольным вопросом следовало утверждение без контрольного вопроса и тем же уровнем значимости, то из-за достаточно высокой разницы между значениями вероятностей при наличии контрольных вопросов и без них фиксировалась ошибка.

Касательно возникновения аномалий в остальных утверждениях можно предположить, что это может быть связано либо с некорректным распределением уровней значимости в данных позициях, либо с некорректной формулировкой позиций (возможно, респонденты просто не понимали, что у них спрашивали). Учитывая результаты ранних проверок методики на валидность, стоит отдать предпочтение первому фактору. Поэтому, для исправления данной ситуации, можно рекомендовать пересмотреть уровни значимости позиций анкеты.

Заключение. В результате проведенного исследования его основная цель изучения возможностей модуля статистического анализа данных для

выявления закономерностей в ответах пользователей приложения диагностики профессиональной компетентности педагога была достигнута. Поставленные задачи были выполнены.

Характеристика исходной методики оценки профессиональной компетентности педагога выявила недостаточность методов гуманитарных наук для анализа статистических данных с целью установления степени их достоверности и необходимость применения методов математических наук. В качестве основного метода был выбран метод математического моделирования, с помощью которого была создана математическая модель, позволяющая разработать модуль статистического анализа данных.

Следует отметить, что выявленные погрешности инструмента самодиагностики не являются критическими для его массового использования. Их устранение позволит получать более точные исследовательские данные. С точки зрения пользователей (педагогов) указанные недостатки не влияют на потребительские качества веб-приложения, поскольку они получают персональные рекомендации по итогу самооценки, то есть самостоятельно и субъективно принимаемого решения о своем соответствии том у или иному показателю.

В ходе апробации модуля количество записей для анализа составило более двух с половиной тысяч, что является достаточным для интерпретации результатов апробации. Результат работы модуля был успешно интерпретирован, на основе чего стали понятны направления корректировки инструмента в части контрольных вопросов, изменения последовательности некоторых позиций анкеты.

Сам модуль был внедрен в веб-приложение, что позволит исследователям в оперативном режиме отслеживать изменения данных и при необходимости корректировать инструмент.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белова, С.Н. Диагностика и устранение профессиональных дефицитов педагогических работников образовательной организации: управленческий аспект / С.Н. Белова. – Текст : непосредственный // Шамовские педагогические чтения : сб. ст. XIV Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 22-25 янв. 2022 г. : в 2 ч. – Москва, 2022. – Ч. 2. – С. 22-29.
2. Введение в математическое моделирование : учеб. пособие / под ред. П.В. Трусова. – Москва : Университетская книга, Логос, 2007. – 440 с. – Текст : непосредственный.
3. Вороткова, И.Ю. Диагностика профессиональных дефицитов современных педагогов на основании результатов профессиональной деятельности / И.Ю. Вороткова, А.В. Усачева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 2. – С. 105-112.
4. Диагностика предметной и методической компетенций педагогов / Т.А. Жданко [и др.]. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2. – С. 14.
5. Диагностика профессиональных дефицитов учителей, работающих в педагогических классах : учеб. пособие / О.В. Тихомирова [и др.] ; под. науч. ред. О.В. Тихомировой, А.М. Ходырева, А.П. Чернявской. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. – 203 с. – (От школьника до учителя). – Текст : непосредственный.
6. Звонарев, С.В. Основы математического моделирования : учеб. пособие / С.В. Звонарев. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2019. – 112 с. – Текст : непосредственный.
7. Короткий, А.И. Математическое моделирование / А.И. Короткий, Л.Г. Гальперин. – Екатеринбург : Изд-во УГТУ-УПИ, 2005. – 102 с. – Текст : непосредственный.
8. Маничев, С.А. Русскоязычная версия Шкалы базового самооценки (Core Self-Evaluation Scale): психометрическая проверка и перспективы использования / С.А. Маничев, Н.Н. Лепехин, О.Н. Ильина. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2022. – Т. 12, вып. 3. – С. 285-308.

9. Михайлов, Д.Д. Основы математического моделирования / Д.Д. Михайлов. – Текст : непосредственный // Вестник Казанского технологического университета. – 2015. – № 2. – С. 374-376.
10. Подчалимова, Г.Н. Цифровая трансформация системы дополнительного профессионального образования в университете / Г.Н. Подчалимова, С.Н. Белова. – Текст : непосредственный // Человеческий капитал. – 2021. – № S5-3(149). – С. 78-85.
11. Российская Федерация. Министерство просвещения. Об утверждении методических рекомендаций по порядку и формам диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций с возможностью получения индивидуального плана : распоряжение от 27.08.2021 № Р-201. – Доступ из справ-правовой системы «КонсультантПлюс».
12. Российская Федерация. Президиум Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам. Паспорт национального проекта «Образование» : протокол от 24 дек. 2018 г. № 16. – Доступ из справ-правовой системы «КонсультантПлюс».
13. Тихомирова, О.В. Методика оценивания профессиональной компетентности педагога общего образования / О.В. Тихомирова. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 1 (112). – С. 77-84.
14. Ahmed, A. Self-Diagnosis and Teaching Methods: A Preliminary Qualitative Analysis / A. Ahmed, H.M. Vasudevan. – Text : electronic // International Journal of Indian Psychology. – 2017. – Vol. 5, №. 1. – URL: <https://ijip.co.in/index.php/ijip/issue/view/vol-05-iss-01> (date of request: 20.02.2024).
15. Pickal, A.J. The diagnosis of scientific reasoning skills: how teachers' professional knowledge predicts their diagnostic accuracy / A.J. Pickal [et al.]. – Text : direct // Frontiers in Education. Frontiers Media SA. – 2023. – Vol. 8. – P. 1139176.
16. Self-Diagnosis As A Means Of Developing A Teacher'S Professional Identity / G. V. Rezapkina [et al.]. – Text : direct // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. – 2020. – Vol. 94. URL: <https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsbs.2020.11.02.81> (date of request: 20.02.2024).
17. Zajonc, R.B. Affect, cognition, and awareness: Affective priming with optimal and suboptimal stimulus exposures / R.B. Zajonc, S.T. Murphy. – Text : direct // Journal of Personality and Social Biology. – 1993. – Vol. 64, № 5. – P. 723-739.

REFERENCES

1. Belova, S.N. Diagnostika i ustranenie professional'ny`x deficitov pedagogicheskix rabotnikov obrazovatel'noj organizacii: upravlencheskij aspekt [Diagnosis and elimination of professional deficit of teaching staff of an educational organization: management aspect]. *Shamovskie pedagogicheskie chteniya. Ch. 2: sb. st. XIV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Moskva, 22–25 yanv, 2022 g. : v 2 ch. [Shamov pedagogical readings. Vol. 2]. Moscow, 2022, pp. 22-29.*
2. Vvedenie v matematicheskoe modelirovanie: ucheb. posobie [Introduction to Mathematical Modeling]. Moscow: Universitetskaya kniga, Logos, 2007. 440 p.
3. Vorotkova I. Yu., Usacheva A. V. Diagnostika professional'ny`x deficitov sovremenny`h pedagogov na osnovanii rezul'tatov professional'noj deyatel'nosti [Diagnosis of professional deficits of modern teachers based on the results of professional activities]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Teacher education in Russia]*, 2022, no. 2, pp. 105-112.
4. Zhdanko T.A., et al. Diagnostika predmetnoj i metodicheskij kompetencij pedagogov [Diagnostics of subject and methodological competencies of teachers]. *Sovremennye problemy` nauki i obrazovaniya [Modern problems of science and education]*, 2021, no. 2, p. 14.
5. Tihomirova O.V., et al. Diagnostika professional'ny`h deficitov uchitelej, rabotayushhix v pedagogicheskix klassah: ucheb. posobie [Diagnosis of professional deficits of teachers working in pedagogical classes]. Yaroslavl : RIO YaGPU, 2023. 203 p.
6. Zvonarev S.V. Osnovy` matematicheskogo modelirovaniya: ucheb. posobie [Basics of mathematical modeling]. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2019. 112 p.
7. Korotkij A. I., Gal'perin L.G. Matematicheskoe modelirovanie [Math modeling]. Ekaterinburg: Izd-vo UGTU-UIPI, 2005. 102 p.
8. Manichev S.A., Lepehin N.N., Il'ina O.N. Russkoyazy`chnaya versiya Shkaly` bazovogo samoocenivaniya (Core Self-Evaluation Scale): psihometricheskaya proverka i perspektivy` ispol'zovaniya [Russian version of the Core Self-Evaluation Scale: psychometric testing and prospects for use]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psixologiya [Bulletin of St. Petersburg University]*, 2022, vol. 12, no. 3, pp. 285–308.
9. Mixajlov, D.D. Osnovy` matematicheskogo modelirovaniya [Basics of mathematical modeling]. *Vestnik Kazanskogo texnologicheskogo universiteta [Bulletin of Kazan Technological University]*, 2015, no. 2, pp. 374-376.
10. Podchalimova G.N., Belova S.N. Cifrovaya transformaciya sistem` dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v universitete [Digital transformation of the system of additional professional education at the university]. *Chelovecheskij kapital [Human capital]*, 2021, no. S5-3(149), pp. 78-85.
11. Rossijskaya Federaciya. Ministerstvo Prosveshheniya Rossii. Ob utverzhdenii metodicheskix rekomendacij po poryadku i formam diagnostiki professional'ny`x deficitov pedagogicheskix rabotnikov i upravlencheskix kadrov obrazovatel'ny`x organizacij s vozmozhnost'yu polucheniya individual'nogo plana: rasporyazhenie ot 27.08.2021 № R-201 [On approval of methodological recommendations on the procedure and forms for diagnosing professional deficiencies of teaching staff and management personnel of educational organizations with the possibility of obtaining an individual plan]. URL: <https://sudact.ru/law/rasporyazhenie-minprosveshcheniia-rossii-ot-27082021-n-r-201> (Accessed 21.03.2024).
12. Rossijskaya Federaciya. Prezidium Soveta pri Prezidente Rossijskoj Federacii po strategicheskomu razvitiyu i nacional'ny`m proektam. Paspport nacional'nogo proekta «Obrazovanie»: protokol ot 24 dek. 2018 g. N 16 [Passport of the

national project "Education"]. URL: <https://sudact.ru/law/pasport-natsionalnogo-proekta-obrazovanie-utv-prezidiumom-soveta/> (Accessed 21.03.2024).

13. Tihomirova O. V. Metodika ocenivaniya professional'noj kompetentnosti pedagoga obshhego obrazovaniya [Methodology for assessing the professional competence of a general education teacher]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik [Yaroslavl pedagogical bulletin]*, 2020, no. 1 (112), pp. 77-84.

14. Ahmed A., Vasudevan H.M. Self-Diagnosis and Teaching Methods: A Preliminary Qualitative Analysis. *International Journal of Indian Psychology*, 2017, vol. 5, no. 1. URL: <https://ijip.co.in/index.php/ijip/issue/view/vol-05-iss-01> (Accessed 20.02.2024).

15. Pickal A.J., et al. The diagnosis of scientific reasoning skills: how teachers' professional knowledge predicts their diagnostic accuracy. *Frontiers in Education. Frontiers Media SA*, 2023, vol. 8, pp. 1139176.

16. Rezapkina G.V., et al. Self-Diagnosis As A Means Of Developing A Teacher'S Professional Identity. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 2020, vol. 94. URL: <https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsbs.2020.11.02.81> (Accessed 20.02.2024).

17. Zajonc R.B, Murphy S.T. Affect, cognition, and awareness: Affective priming with optimal and suboptimal stimulus exposures. *Journal of Personality and Social Biology*, 1993, vol. 64, no. 5, pp. 723-739.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

О.В. Тихомирова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия, e-mail: ovtikhomirova@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

O.V. Tikhomirova, Ph. D. Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogical Technologies, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, e-mail: ovtikhomirova@yandex.ru.

УДК 378.016:811

DOI: 10.52772/25420291_2024_2_149

Равшан Худаярович Усаров,
г. Термез, Узбекистан
Людмила Ивановна Пономарева
г. Шадринск

Коммуникативно-ориентированная технология в подготовке будущих учителей русского языка

Настоящая статья посвящена изучению специфики применения простых предложений с предикатами эмоционального содержания в образовательном процессе педагогического вуза при подготовке будущих учителей русского языка. Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена тем, что эмоциональный оттенок речи является одним из важных условий понимания содержания языковой картины мира. Человек всегда стремится передать свое эмоциональное состояние, отношение, выразить эмоциональную характеристику или оценку наиболее ярко и точно. Лингводидактика не могла стоять в стороне от изучения данной проблематики. В педагогическом вузе при изучении русского языка как иностранного, студентов необходимо познакомить с разными способами выражения чувств. Авторами показано, как при помощи доступных синтаксических конструкций и лексических средств можно научить будущих учителей русского языка передавать собственные эмоции и чувства. Применение коммуникативно-ориентировочной технологии в образовательном процессе вуза будет способствовать пониманию и изучению русского языка.

Ключевые слова: коммуникативно-ориентированная технология, подготовка будущих учителей, эмоции и чувства, изучение русского языка.

Ravshan Khudayarovich Usarov,
Termez, Uzbekistan
Lyudmila Ivanovna Ponomareva
Shadrinsk

Communication-oriented technology in future Russian language teachers training

This article is devoted to studying the specifics of using simple sentences with predicates of emotional content in the educational process of a pedagogical university in future Russian language teachers training. The relevance is due to the fact that the emotional connotation of speech is one of the important conditions for understanding the content of the linguistic picture of the world. A person always strives to convey his emotional state, attitude, express an emotional characteristic or assessment as clearly and accurately as possible. Linguodidactics could not stand aside from the study of this issue. In a pedagogical university, students, studying Russian as a foreign language, need to be introduced to different ways of expressing feelings. The authors show how, with the help of accessible syntactic structures and lexical means, future Russian language teachers can be taught to convey their own emotions and feelings. The use of communicative and orientation technology in the educational process of a university will contribute to the understanding and study of the Russian language.

Keywords: communication-oriented technology, future teachers training, emotions and feelings, Russian language learning.

Введение. Как показывает анализ современных исследований, теория преподавания иностранного языка, в том числе русского, располагает достаточным количеством научных изысканий в этой области: роль языка в формировании личности и определении социального окружения (Ж. Бодрийяр, Э. Гуссерль М. Хайдеггер и др.), природа развития коммуникации (Э. Левинас, Х. Ортега-и-Гассет и др.), лингвистические теории с педагогической точки зрения (Г.И. Богин, В.В. Виноградов, А.Н. Потебня и др.), теории языковой способности (Н.Е. Богуславская, Ю.Н. Караулов, Е.Н. Ширяев и др.) При этом, острая нехватка ощущается в практических разработках (методиках, технологиях, приемах и т.п.), которые способствуют усвоению особенностей русского языка как неродного. Проблема изучения русского языка в других государствах, с целью налаживания международных отношений в области культуры, искусства, науки и технологии, все отчетливее звучит на уровне государственной политики. На необходимость разработки методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ), указывает в своих работах С.И. Лебединский [9]. При этом, особую значимость в практическом изучении русского языка отводят не только усвоению эмоционально-оценочной лексики, но и адекватному выражению эмоций и чувств, сопровождающих речь человека.

Вышесказанное осложняет процесс преподавания русского языка в узбекских вузах, готовящих будущих учителей русского языка.

Актуальность с учетом выше обозначенной проблемы приобретают вопросы оптимального выбора технологий, способствующих пониманию и изучению русского языка, а также разработку содержания учебного материала, включающего задания и упражнения на возможность выражения чувств и эмоций в процессе разговорной речи.

Научная новизна исследования состоит в теоретическом обосновании использования коммуникативно-ориентированной технологии и описания ее практического применения в образовательном процессе вуза при подготовке будущих учителей русского языка.

Цель исследования. Изучить феноменологическую характеристику коммуникативно-ориентированной технологии в подготовке будущих учителей русского языка.

Исследовательская часть. Быстрый рост социально-культурного развития мирового сообщества, а также интеграция Узбекистана в международное пространство, расширение политических и экономических связей страны – все это указывает на необходимость изучения русского языка в вузах педагогического профиля. Это предполагает активные действия по обеспечению академичности и коммуникабельности, внедрению передовых информационных технологий и в адаптации к современным условиям мультикультурного общества [12].

Указы Президента Республики Узбекистан № ПФ-4947 «О Стратегии действий по дальнейшему развитию Республики Узбекистан», № ПК-2909 «О

мерах по дальнейшему развитию системы высшего образования»; № ПК-3151 «Высшее образование о мерах по дальнейшее расширение участия отраслей экономики и секторов в повышении качества подготовки специалистов»; № ПК-3775 «Повышение качества образования в высших учебных заведениях и их активное участие в комплексных реформах, реализуемых в стране», «Стратегия развития Нового Узбекистана на 2022-20226 годы» и другие нормативные правовые документы, возводят в ранг приоритетных государственных задач проблему подготовки будущих педагогов к изучению иностранных языков, приоритет среди которых, принадлежит русскому [14].

Изучение любого иностранного языка сопровождается необходимостью мотивированности обучающихся, особую сложность в этом процессе имеет не просто овладение русским языком, а готовность донести особенности его усвоения для обучающихся узбекских вузов [14]. Изучение иностранного языка всегда сопряжено с овладением лексических единиц и грамматических конструкций, а выражение чувств и эмоций в речи обычно уходит на второй план. Но именно эмоциональное выражение придает колорит изучаемому русскому языку и способствует пониманию его особенностей.

Эмоции свойственны живому существу, но только человек может выразить их вербально. Чувства, переживания являются неотъемлемой частью психической деятельности человека во всех областях его бытия. Велика роль эмоций в познавательной и практической деятельности человека, поэтому вербальные реализации выражения эмоций представлены во всех сферах общения от социально-бытовой (Я боюсь темноты; Я люблю твой смех) до официально-деловой (Ты удивил меня своим поступком; Я огорчен, что не смогу принять участие в мероприятии). Вербальное выражение эмоций занимает важное место в языковой картине мира [1].

Эмоции «могут выражаться с помощью междометий и интонации или иметь словесное обозначение. Выражение эмоций и оценок играет важную роль в организации высказывания в целом, сверхфразового единства и текста. Есть широкое понимание выражения эмоций, как отношение говорящего, к тому, что он говорит, и конкретное вербальное выражение эмоций в предложении. Все выделяемые человеческим сознанием элементы действительности получают языковое обозначение с разной степенью детализации и с использованием разных моделей предложения» [2].

Русский язык как иностранный, сегодня представляет собой не просто изучаемую дисциплину, а целое направление. Оно предполагает по мнению авторов С.И. Лебединского и Л.Ф. Гербика «не только приобретение студентами «фундаментальных филологических знаний о современном русском языке как лингвистическом феномене, что реализуется через системно-грамматическую и коммуникативную стратегии обучения, но и ознакомление с рядом дисциплин и междисциплинарных наук, которые:

- определяют специфику русского языка на фоне других языков;
- функционально-коммуникативный подход к описанию грамматического материала;
- основываются на теории речевой деятельности (психолингвистике), коммуникативной лингвистике и лингвистике текста;
- знакомят с методикой и психологией обучения РКИ» [9].

Очевидным является использование различных коммуникативных технологий в преподавании русского языка, как приоритетных в многочисленном рейтинге современных образовательных технологий. Но содержание обучения является величиной постоянной, а принципы подачи материала и успешное освоение его «во многом зависят от порядка предоставления материала» [10]. Например, в своих работах А.А. Бодалев обосновывает важность и успешность обучения на диалоговой основе. Непосредственному общению ученый отводит главную роль в подготовке будущих педагогов [3]. Интеграцию личностного и компетентностного подходов предлагает использовать А.А. Вербицкий. Автором используются именно интеграционные процессы, предполагая, что развитию общения способствуют личностные качества человека [4]. Среди инновационных технологий многие ученые, в частности, Н.В. Волкова, выбирают проектную деятельность, считая, что именно в реализации этой технологии раскрывается коммуникативный потенциал человека [5]. На использование рефлексивного диалога при обучении студентов вуза указывает Г.И. Давыдова. Она рассматривает включение такого диалога в образовательный процесс вуза при подготовке разных специалистов [6].

Значимым для рассматриваемой нами проблемы является исследование Т.М. Урутиной, которая рассматривает коммуникативное взаимодействие обучающихся вуза с преподавателем как необходимый фактор успешности обучения [13].

Любой образовательный процесс «связан с обработкой данных с целью извлечения информации, т.е. постижением смысла, заключенного в них. Информация – это потенциальное свойство данных, согласно логике семантического подхода к определению феномена информации» [15].

Рассмотренные выше особенности и технологии развития коммуникативной компетентности, безусловно, учитывались нами в своей работе, однако их применение осложнялось тем, что русский язык преподается в вузах Узбекистана как неродной. Это определяет поиск своих технологий, способствующих не только лексико-грамматическому изучению языка, но и пониманию смысловой нагрузки речи при помощи эмоций и чувств.

Информационно-аналитическая компетентность, на важность которой указывает Е.С. Гайдамак, «пронизывает все другие виды компетентности в составе профессиональной (в силу фундамен-

тальности понятий «информация» и «анализ») и является условием их совершенствования, направлена на самостоятельное овладение профессиональным мастерством, является предпосылкой развития научно-исследовательской деятельности, включает в себе механизмы, которые позволяют эффективно решать учебные профессионально-педагогические задачи, опираясь на применение ИКТ и семантическую обработку информации» [7].

Различные способы выражения эмоций как вербализации важного аспекта человеческого бытия давно использовались в процессе преподавания русского языка как иностранного. Необходимо отметить, что употребление исследуемых языковых средств характерно для различных сфер общения, поэтому языковые и речевые средства выражения эмоций входят в коммуникативную компетенцию будущих учителей русского языка.

Нивелировать недостатки в преподавании русского языка в педагогических вузах Узбекистана, на наш взгляд, возможно с использованием коммуникативно-ориентированной технологии.

Коммуникативно-ориентировочная технология является одним из важнейших инструментов в подготовке будущих учителей русского языка. Она представляет собой целостную систему обучения, основанную на развитии коммуникативных навыков у студентов.

Целью коммуникативно-ориентировочной технологии является формирование у студентов способности свободно и грамотно общаться на русском языке [8]. Это достигается путем активной практики устной и письменной речи, игровых упражнений, ситуативного моделирования и других методов обучения, направленных на развитие коммуникативной компетенции. Данная технология предполагает активную речевую деятельность, при которой, важным вопросом становится подготовка студентов к этой деятельности.

Одним из принципов коммуникативно-ориентировочной технологии является создание атмосферы взаимодействия, в которой студенты могут свободно выражать свои мысли и идеи на русском языке. Для этого используются различные коммуникативные ситуации, включающие диалоги, обсуждения, игры и ролевые игры. В результате студенты получают опыт коммуникации на родном языке, что способствует развитию их языковых и речевых навыков.

В рамках коммуникативно-ориентировочной технологии особое внимание уделяется развитию у студентов навыков аудирования и говорения. Аудирование включает слушание и понимание аутентичных материалов на русском языке, таких как аудиозаписи, видео и др. Студенты учатся извлекать информацию из слушаемого текста и правильно реагировать на вопросы или комментарии собеседников.

Говорение, в свою очередь, включает умение выражать свои мысли и идеи на русском языке, а

также умение вести беседу, дискуссию или презентацию. В процессе обучения используются различные методики и приемы, такие как ролевые игры, дебаты, проблемно-ориентированные задания и другие. Они способствуют развитию у студентов уверенности в себе и навыков эффективного общения на родном языке.

Коммуникативно-ориентировочная технология также предусматривает развитие навыков чтения и письма у студентов. Чтение включает понимание аутентичных текстов на русском языке, а письмо включает составление текстов различного типа – от простых сообщений до эссе и рефератов. Студенты учатся анализировать тексты, выделять главную информацию и передавать ее в своих письменных работах.

Особое место в коммуникативно-ориентировочной технологии занимает также работа над развитием лексического и грамматического багажа у студентов. В процессе обучения совершенствуется словарь учащихся, изучаются новые слова и фразы, а также правила грамматики. Это позволяет им строить грамотные высказывания и избегать ошибок в речи.

Коммуникативно-ориентировочная технология в образовательном процессе значительно выделяется своей акцентированностью на развитие коммуникативных навыков у учащихся. В последние годы она получила широкое распространение в образовательных учреждениях по всему миру. Важно отметить, что эта технология также играет ключевую роль в подготовке будущих учителей русского языка.

Главной задачей коммуникативно-ориентировочной технологии является не только обучение грамотному использованию языковых средств, но и развитие умения использовать эти средства в реальных коммуникативных ситуациях. Она способствует развитию учеников как активной, креативной и самостоятельной личности, готовой к успешному взаимодействию в обществе. Именно такие навыки необходимы будущим учителям русского языка, которые должны быть способными не только передавать знания, но и стимулировать развитие коммуникативных компетенций у своих учеников.

Практическая реализация коммуникативно-ориентировочной технологии в подготовке будущих учителей русского языка осуществляется посредством различных методик и приемов. Одним из них является создание коммуникативно-ориентировочной учебной среды, которая обеспечивает возможности для развития коммуникативной компетенции будущего учителя. Например, организация парных или групповых заданий, где у студентов есть возможность общаться на русском языке и применять полученные знания в реальных ситуациях.

Другим методом, используемым в рамках коммуникативно-ориентировочной технологии, является проведение ролевых игр и драматизации. Такие активности позволяют студентам вживаться в различные роли и применять свои навыки комму-

никации. Например, организация импровизированных диалогов или создание ситуаций, которые будущий учитель может столкнуться в своей практической деятельности [11].

Кроме того, коммуникативно-ориентировочная технология предлагает использование разных аутентичных материалов и ситуаций из повседневной жизни. Это могут быть тексты, аудиозаписи, видеофрагменты, которые позволяют студентам осваивать речевые стратегии и средства языка, активно участвуя в общении. Например, дебаты по актуальным темам, обсуждение культурных и литературных аспектов русской жизни, анализ и обсуждение русскоязычных источников информации [16].

Как результат, практическая реализация коммуникативно-ориентировочной технологии в подготовке будущих учителей русского языка способствует не только формированию у них глубоких знаний и умений, но и развитию навыков практического применения этих знаний в реальной образовательной среде. Благодаря активному использованию коммуникативных приемов и методов, студенты получают возможность на практике ощутить эффективность данной технологии и адаптировать ее к собственным потребностям и стилю преподавания.

Коммуникативно-ориентировочная технология в подготовке будущих учителей русского языка играет важную роль в формировании навыков коммуникации и развитии лингвистической компетенции у будущих педагогов. Одним из важных аспектов данной технологии является умение строить простые предложения с предикатами эмоционального содержания.

Именно для этой цели реализация коммуникативно-ориентировочной технологии в подготовке будущих учителей русского предусматривает использование упражнений и заданий речевого и языкового характера. Использование речевых упражнений, как структурных единиц методической организации подачи материала, в образовательном процессе вуза обеспечивает развитие умственной активности студентов. Упражнения, которые должны использоваться в передаче эмоций при изучении русского языка, по мнению И.А. Антоновой «представляют собой целенаправленные, взаимосвязанные действия, выполняемые в порядке нарастания языковых и операционных трудностей с учетом последовательности становления речевых навыков и умений и реально существующих актов речи» [1].

Построение простых предложений с предикатами эмоционального содержания позволяет выразить эмоциональное состояние или оценочное отношение говорящего к определенной ситуации, предмету или явлению. Это в свою очередь способствует более эмоциональной и выразительной коммуникации.

Для подготовки будущих учителей русского языка в Термезском государственном педагогическом институте была поставлена важная задача –

научить студентов строить такие предложения. Основная цель построенных учебных занятий в образовательном процессе вуза состояла в развитии навыков обучающихся по выражению эмоциональной окраски в речи через построение простых предложений с предикатами эмоционального содержания.

Данная технология реализовывалась во всех видах деятельности студентов, обучающихся по направлению подготовки – русский язык и представленных в таблице 1.

Таблица 1

Характеристика видов деятельности студентов

Вид деятельности студента	Характеристика	
	по содержанию	по приоритетному уровню самостоятельности
Учебная	Предполагает усвоение предметной информации через интеллектуально-коммуникативное взаимодействие с преподавателем	Преимущественно осуществляется под руководством преподавателя или может быть частично-самостоятельной
Квазипрофессиональная	Предполагает имитацию на практических занятиях элементов реальной коммуникативной деятельности	Преимущественно бывает частично-самостоятельной или осуществляется под руководством преподавателя
Учебно-профессиональная	Предполагает выполнение реальных профессиональных функций в рамках подготовки квалификационной работы или участия в исследовательской деятельности	Преимущественно бывает частично-самостоятельной или самостоятельной

Первым шагом в обучении построению простых предложений с предикатами эмоционального содержания было объяснение студентам смысла и функции подобных предложений. Говорящий, используя такие предложения, может выразить свои эмоции, оценку или отношение к определенной ситуации или явлению. Данные предложения способствовали более точной передаче эмоционального содержания в речи. Активно на занятиях применялись имитационные упражнения. Имитационные упражнения строились по-разному: на одноструктурном или контрастном (оппозиционном) грамматическом содержании. Грамматическая конструкция в таких предложениях уже задана, при этом, она повторяется без изменения, но с личным включением в нее ответной части (репродуктивные ответы не принимаются, обучающийся должен выразить свое отношение). Например:

- Ты интересуешься музыкой? -;
- Ты посмотрел фильм, он был смешной? - ...;
- Книга, которую ты читаешь, интересна? - ...

и др.

Выполнение упражнений может проходить в виде прослушивания и повторения форм по образцу, контрастного повторения различных форм за преподавателем, списывания текста или его части с подчеркиванием грамматических ориентиров.

После того, как студенты стали понимать суть и функцию простых предложений с предикатами эмоционального содержания, мы перешли к практическим упражнениям. Для начала студентам было предложено составить несколько простых предложений с эмоционально окрашенными глаголами в диалоге. Например:

- Я ходил в кино. Фильм не понравился.
- Тебе не понравилось? Почему?
- Не люблю фантастику.

Кроме того, каждый студент составляет свои предложения с эмоционально окрашенными глаголами: «Я радуюсь», «Он смеется», «Мне нравится». Затем студентам давались задания по использованию этих предложений в реальных ситуациях и описать свои эмоции и реакции на определенные события.

Важно, чтобы студенты понимали, что эмоциональное содержание предложений может быть выражено не только глаголами, но и другими частями речи. Поэтому следующим шагом было использование упражнений по составлению простых предложений с предикатами статусного содержания, например, «Я веселый», «Она умная», «Он грустный». Такие упражнения помогают развить навыки по выражению эмоциональной оценки через использование различных частей речи.

Далее студентам предлагалось составить диалог, включающие простые предложения с предикатами эмоционального содержания. Для примера, студентам предлагалась следующая форма:

- Я была так испугана.
- Испугана? Чем?
- Твоим неожиданным звонком.

Для самостоятельной работы обучающимся предлагались такие варианты диалога:

1. – Преподаватель был сильно удивлен.
–
– (*прекрасным ответом*);
2. – Студенты напуганы.
–
– (*шум и крик в коридоре*);
3. Она обещала перезвонить и не отвечает на звонки. Я волнуюсь.
–
– (*ее молчание*).

Интересен в использовании был прием сопоставления предложно-падежных предложений, работа проводилась по парам.

1. – *Он не разговаривает со мной.*
– ...
– *Мы поссорились.*
2. – *Я в отчаянии, не знаю, что делать.*
– ...
– *Мне надо успокоиться, подумать.*
3. – *Он был на эмоциональном подъёме*
– ...
– *Команда, за которую он болеет, выиграла.*

В этих диалогах студенты применяли полученные навыки и выражали свои эмоции и оценки через речь персонажей. Диалоги помогали развить не только умение составлять предложения, но и навыки диалогической коммуникации.

Один из вариантов практического упражнения, который использовался на занятиях по русскому языку и русской литературе: студентам предлагается описать определенную ситуацию, используя простые предложения с предикатами эмоционального содержания. Например, студентам можно предложить описать свою реакцию на первый день в школе или на поездку на море. Такие упражнения помогут развить навыки выражения эмоционального содержания и оценки в речи.

Выводы. Таким образом, построение простых предложений с предикатами эмоционального содержания является важной частью коммуникативно-ориентировочной технологии в подготовке будущих учителей русского языка. Учение такому построению предложений помогает формированию навыков коммуникации, развитию лингвистической компетенции и более эмоциональной и выразительной речи у студентов.

Коммуникативно-ориентировочная технология является эффективным инструментом в подготовке будущих учителей русского языка. Она помогает студентам развить навыки коммуникации, уверенность в себе и грамотную речь на родном языке. Применение этой технологии в учебном процессе существенно повышает качество подготовки будущих учителей и их возможности в профессиональной деятельности. Практическая реализация коммуникативно-ориентировочной технологии в подготовке будущих учителей русского языка играет важную роль в формировании у них не только теоретических знаний, но и практических навыков коммуникации. Она способствует развитию у студентов уверенности в себе и готовности к общению на русском языке, что является необходимым условием для успешной карьеры в области преподавания русского языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акишина, А.А. Грамматика чувств : пособие по развитию русской устной речи / А.А. Акишина, Т.Е. Акишина. – Москва : Русский язык. Курсы, 2010. – 216 с. – Текст : непосредственный.
2. Антонова, И.А. Лингводидактическое описание парадигмы простых предложений эмоционального содержания в целях преподавания русского языка как иностранного : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И.А. Антонова. – Москва, 2014. – 205 с. – Текст непосредственный.
3. Бодалев, А.А. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации / А.А. Бодалев. – Москва, 2007. – 164 с. – Текст : непосредственный.
4. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – Москва : Логос, 2009. – 336 с. – Текст : непосредственный.
5. Волкова, Н.В. Коммуникативный потенциал проектной деятельности / Н.В. Волкова. – Текст : непосредственный // CredeExpert: транспорт, общество, образование, язык : междунар. информ.-аналит. журн. – 2014. – № 1 (06). – С. 162-170.
6. Давыдова, Г.И. Рефлексивный диалог в образовательном процессе вуза / Г.И. Давыдова. – Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 10. – С. 91-93.
7. Гайдамак, Е.С. Развитие информационно-аналитической компетентности будущего магистра физико-матем. образования (в условиях реализации магистерской программы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.С. Гайдамак. – Омск, 2006. – 113 с. – Текст : непосредственный.
8. Клобукова, Л.П. Специфика контингента иностранных учащихся-филологов в системе современной российской высшей школы / Л.П. Клобукова, Л.В. Красильникова, А.Г. Матюшенко. – Текст : непосредственный // Мир русского слова. – 2009. – № 4. – С. 103-107.
9. Лебединский, С.И. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие / С.И. Лебединский, Л.Ф. Гербик. – Минск : РИВШ БГУ, 2011. – 300 с. – Текст : непосредственный.

10. Лингводидактическая программа по русскому языку. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. – Москва : РУДН, 2010. – 185 с. – Текст : непосредственный.
11. Пономарева, Л.И. Практико-ориентированные механизмы подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности / Л.И. Пономарева, Н.Ю. Ган. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология : науч. журн. – 2021. – Вып.72, ч. 4. – С. 218-221.
12. Турсунова, С.И. Теоретические основы проблемы обучения младших школьников элементам рассуждения в процессе знакомства с художественными произведениями / С.И. Турсунова, Л.И. Пономарева. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2023. – № 2 (58). – С. 53-59.
13. Урутина, Т.М. Коммуникативное взаимодействие преподавателей со студентами как фактор успешности обучения / Т.М. Урутина. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 18. – С. 496-499.
14. Усаров, Р.Х. Формирование коммуникативной компетентности у студентов в процессе изучения русского языка в педагогических вузах Узбекистана / Р.У. Усаров, Л.И. Пономарева. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология : науч. журн. – 2024. – Вып. 84, ч. 1. – С. 323-327.
15. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. – Москва, 2003. – Текст : непосредственный.
16. Ягубова, М.А. Оценки и эмоции / М.А. Ягубова. – Текст : непосредственный // Язык и эмоции : сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 1995. – С. 133-142.

REFERENCES

1. Akishina A.A., Akishina T.E. Grammatika chuvstv: posobie po razvitiyu russkoj ustnoj rechi [Grammar of feelings]. Moscow: Russkij jazyk. Kursy, 2010. 216 p.
2. Antonova I.A. Lingvodidakticheskoe opisanie paradigmy prostyh predlozhenij jemocional'nogo sodержaniya v celjah prepodavaniya russkogo jazyka kak inostrannogo. Dis. kand. ped. nauk [A Linguodidactic description of the paradigm of simple sentences of emotional content for the purpose of teaching Russian as a foreign language Ph. D. (Pedagogics) diss.]. Moscow, 2014. 205 p.
3. Bodalev A.A. Obshhenie i dialog v praktike obuchenija, vospitanija i psihologicheskoy konsul'tacii [Communication and dialogue in the practice of teaching, upbringing and psychological counseling]. Moscow, 2007. 164 p.
4. Verbickij A.A., Larionova O.G. Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhody v obrazovanii: problemy integracii [Personality and competence approaches in education: integration problems]. Moscow: Logos, 2009. 336 p.
5. Volkova N.V. Kommunikativnyj potencial proektnoj dejatel'nosti [Communicative potential of project activity]. *CredeExperto: transport, obshhestvo, obrazovanie, jazyk: mezhdunar. inform.-analit. zhurn.* [CredeExperto: transport, society, education, language], 2014, no. 1 (06), pp.162-170.
6. Davydova G.I. Refleksivnyj dialog v obrazovatel'nom processe vuza [Reflective dialogue in the educational process of the university]. *Vyshee obrazovanie segodnja* [Higher education today], 2008, no. 10, pp. 91-93.
7. Gajdamak E.S. Razvitie informacionno-analiticheskoy kompetentnosti budushhego magistra fiziko-matem. obrazovanija (v uslovijah realizacii masterskoj programmy. Dis. kand. ped. nauk [Development of information and analytical competence of the future Master of Physics and Mathematics education (in the context of the implementation of the master's program. Ph. D. in Pedagogical Sciences diss.]. Omsk, 2006. 113 p.
8. Klobukova L.P., Krasil'nikova L.V., Matjushenko A.G. Specifika kontingenta inostrannyh uchashhihsja-filologov v sisteme sovremennoj rossijskoj vysshej shkoly [The specifics of the contingent of foreign students of philology in the system of modern Russian higher education]. *Mir russkogo slova* [The world of the Russian word], 2009, no. 4, pp. 103-107.
9. Lebedinskij S.I., Gerbik L.F. Metodika prepodavaniya russkogo jazyka kak inostrannogo: ucheb. posobie [Methods of teaching Russian as a foreign language]. Minsk: RIVSh BGU, 2011. 300 p.
10. Lingvodidakticheskaja programma po russkomu jazyku. Jelementarnyj uroven'. Bazovyj uroven'. Pervyj sertifikacionnyj uroven' [Linguodidactic program in the Russian language Elementary level. The basic level. The first certification level]. Moscow: RUDN, 2010. 185 p.
11. Ponomareva L.I., Gan N.Ju. Praktiko-orientirovannye mehanizmy podgotovki budushhih pedagogov k professional'noj [Practice-oriented mechanisms of training future teachers for professional activity]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. Serija: Pedagogika i psihologija*: nauch. zhurn. [Problems of modern pedagogical education. Series: Pedagogy and Psychology], 2021, issue 72, part 4, pp. 218-221.
12. Tursunova S.I., Ponomareva L.I. Teoreticheskie osnovy problemy obuchenija mladshih shkol'nikov jelementam rassuzhdenija v processe znakomstva s hudozhestvennymi proizvedenijami [Theoretical foundations of the problem of teaching elementary school children the elements of reasoning in the process of acquaintance with works of art]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Journal of the Shadrinsk State Pedagogical University], 2023, no. 2 (58), pp. 53-59.
13. Urutina T.M. Kommunikativnoe vzaimodejstvie prepodavatelej so studentami kak faktor uspešnosti obuchenija [Communicative interaction of teachers with students as a factor of learning success]. *Molodoj učenij* [Young scientist], 2015, no. 18, pp. 496-499.
14. Usarov R.H., Ponomareva L.I. Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti u studentov v processe izuchenija russkogo jazyka v pedagogicheskix vuzax Uzbekistana [Formation of communicative competence among students in the process of learning Russian in pedagogical universities of Uzbekistan]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. Serija: Pedagogika i psihologija*: nauch. zhurn. [Problems of modern pedagogical education. Series: Pedagogy and Psychology], 2024, issue 84, part 1, pp. 323-327.

15. Shhukin, A.N. Metodika преподаvanija russkogo jazyka kak inostrannogo [Methods of teaching Russian as a foreign language]. Moscow, 2003.
16. Jagubova M.A. Ocenki i jemocii [Assessments and emotions]. *Jazyk i jemocii*: sb. nauch. tr. [Language and emotions]. Volgograd: Peremena, 1995, pp. 133-142.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Р.Х. Усаров, преподаватель, Термезский государственный педагогический институт, г. Термез, Республика Узбекистан, e-mail: usarov.ravshan@mail.ru.

Л.И. Пономарева, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: ldm1020@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

R.H. Usarov, Lecturer, Termez State Pedagogical Institute, Termez, Republic of Uzbekistan, e-mail: usarov.ravshan@mail.ru.

L.I. Ponomareva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: ldm1020@mail.ru.

УДК 796

DOI: 10.52772/25420291_2024_2_156

**Зоя Николаевна Черных,
Алексей Михайлович Плещев,
Ирина Ивановна Молодцова,
Олег Николаевич Иванов**
г. Шадринск

Внедрение физкультурно-оздоровительных технологий в педагогическом вузе для студентов с ОВЗ

Настоящая статья посвящена актуальной проблеме использования различных асан из хатха-йоги в методике занятий по общей физической подготовке для студентов с ограниченными возможностями здоровья. Сущность проблемы сводится к тому, чтобы во время обучения в вузе для студентов с ОВЗ внедрялись посильные оздоровительные технологии, которые были направлены на освоение заданий по физической подготовке. Цель которых повышение эффективности развития физических качеств и развитие интереса студентов к занятиям общей физической подготовкой. Были указаны примеры реализации оздоровительных технологий для студентов с ОВЗ, кроме детей с серьезными нарушениями опорно-двигательного аппарата, и прослежены изменения в оценке общего состояния и изменения специальной готовности и интереса студентов к занятиям.

Ключевые слова: физическая культура, высшее образование, студенты с ОВЗ, физкультурно-оздоровительная технология, интерес.

**Zoya Nikolaevna Chernykh,
Alexey Mikhailovich Pleshchev,
Irina Ivanovna Molodtsova,
Oleg Nikolaevich Ivanov**
Shadrinsk

Implementation of health and fitness technologies of a pedagogical university for disabled students

This article is devoted to the actual problem of using various asanas from hatha yoga in the methodology of general physical training for disabled students. The essence of the problem is that during their studies at the university, feasible wellness technologies were introduced for disabled students which were aimed at mastering physical training tasks. The purpose of which is to increase the effectiveness of the development of physical qualities and develop students' interest in general physical training. Examples of the implementation of health and fitness technologies for disabled students except those with serious musculoskeletal disorders were indicated and changes in the assessment of the general condition. Besides the changes in students' special readiness and interest were traced.

Keywords: physical culture, higher education, disabled students, health and fitness technologies, interest.

Студенчество является основной социально-активной группой населения. В студенческом возрасте происходит не только личностное развитие, но и совершенствование физической подготовки, а также определяется правильное и ценностное отношение к своему здоровью. Большое внимание в

этом процессе в ВУЗе занимает организация физического воспитания для студентов с ОВЗ. С каждым годом проводится всё больше исследований, которые касаются улучшения и совершенствования предмета «Основы физической подготовки» обучающихся в ВУЗах. Основной целью занятий в

высшем учебном заведении направлено на оздоровление студентов, которые проходят с дозированной нагрузкой, рассчитанной на индивидуальные показатели физического состояния.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012г. № 273-ФЗ. – указано, что частью общей культуры и профессиональной подготовки студентов в течение периода обучения, физическая культура входит обязательным разделом в гуманитарный компонент образования. Значимость проявляется через гармонизацию духовных и физических сил, формирование таких общечеловеческих ценностей, как здоровье, физическое и психическое благополучие, физическое совершенство [10]

Актуальность нашего исследования определена тем, что в нашей стране наблюдается ситуация ухудшения здоровья у студенческой молодежи и это свидетельствуют результаты исследований ученых (М.И. Бурзайкина, А.В.Лядова, М.В. Лядова, Н.В. Чуклова). Многие исследования посвящены взаимосвязи здоровья и психологическим характеристикам индивидуальной личности (А.В. Воронина, Г.В. Залевский, Ю.В. Кузьмина, Е.В. Литницкая, А.М. Маратова и другие). Ученые исследователи, как Е.С. Агапитова, Н.А. Левина, Р.В. Овчарова, Д.М. Сотниченко, Н.П. Татьянченко и другие изучали жизнестойкость.

В исследованиях ученых по физической культуре и спорту вопросы физического воспитания студентов с ограниченными возможностями здоровья недостаточно рассматриваются.

На сегодняшний день проводится много научных исследований, направленных на решение совершенствования физического воспитания студентов с ОВЗ.

Анализ научно-методической литературы показал в исследованиях российских и зарубежных ученых Т.А. Бартновской, М.Я. Виленского, А.И. Завьялова, Э. Курцендорф, С.А. Павлюченко, В.В. Пономарева, Роберт Хавигхерст, Д.Э. Шервакд, Л.Н. Яцковской применяли различные подходы на занятиях по общей физической подготовке для студентов с ОВЗ.

Проведение практических занятий со студентами ОВЗ базируется на принципах адаптивной физической культуры (С.П. Евсеев, О.Э. Евсеева, Л.В. Шапкина и др.). На занятиях по общей физической подготовке, исследования опираются на психологические процессы и координационные функции, а также на развитие двигательных способностей в соответствии заболеванием (И.Ю. Горская, Г.Н. Грец, А.И. Загравская и др.).

Исследуя, тему использования физкультурно-оздоровительных технологий были изучены: целевые установки физкультурно-оздоровительных технологий и их основополагающие принципы, базирующиеся на закономерностях развития двигательных способностей, которые заложили ученые-исследователи Н.А. Агаджанян, 1999; Б.А. Ашмарин, 1990; Л.А. Вейднер-Дубровин, 1992; Т.Т. Джамгаров, 1988,

1999; В.М. Зациорский, 1966; А.В. Коробков, 1993; Ю.Ф. Курамшин, 2007; Л.П. Матвеев, 1991, 2008; В.В. Миронов, 1992, 2006; В.Н. Платонов, 2000, 2004 и др.

Н.А. Бернштейн, 1947; М.М. Бюген, 1985; Р.М. Кадыров, 1991, 2006; В.Б. Коренберг, 2005; Ю.Ф. Курамшин, 2007; В.И. Лях, 1989; В.В. Миронов, 1992, 1996; С.Н. Никитин, 2006 и др. рассматривали правильное обучение двигательным действиям.

Ряд ученых обращали внимание на соблюдение методических принципов занятий физическими упражнениями (А.Д. Буговский, 1891; В.И. Григорьев, 2005, 2012; Ю.Ф. Курамшин, 2007; П.Ф. Лесгафт, 2006; В.В. Миронов, 1992, 1996; В.Н. Платонов, 2000, 2004 и др.).

Авторы Л.А. Вейднер-Дубровин, 1992; В.В. Миронов, 1992, 2010 и др. ставили проблему об учёте организационных основ процесса физической подготовки.

Для проведения наших исследований произведен анализ литературных источников.

Профессор Г.А. Васильков в своих научных изданиях утверждал о том, что парные упражнения с поддержкой, сопротивлением партнера или активной помощью увеличивают возможности взаимодействия на наш организм. Поднимают интенсивность занятий, воспитывают одно из важных качеств- взаимную координацию движений. Такие занятия очень эмоциональны и развивают интерес к физкультурно-спортивным занятиям и могут быть использованы для учащихся с ОВЗ [4].

Е.И. Зуев в своей книге «Волшебная сила растяжки» знакомит нас с одним из видов глубокого оздоровительного воздействия на организм – растяжкой, которую можно использовать в системе физических упражнений для студентов с ОВЗ [7]

Нами были использованы источники по хатха-йоге следующих авторов А.Н. Зубкова, А.П. Очаповского [6]

В своем издании Дэвид Коултер, профессор и обладатель докторской степени в области анатомии изучает йогу, через призму своих профессиональных знаний. В своем труде автор подробно описал все изменения, происходящие в теле человека во время выполнения асан. Книга является руководством для студентов и преподавателей. Где собраны уникальные знания и даны естественно-научные объяснения целительной силы йоги [8].

Врач Фролов А.В. с двадцатилетним клиническим опытом использовал хатха-йогу как метод лечения и реабилитации, что доказано успешной медицинской практикой и научными исследованиями [15].

Тем не менее для того, чтобы достигать определенных результатов в физкультурно-спортивной деятельности, студентам с ОВЗ обязательно надо предоставить и организовать специальный педагогический процесс. В связи с тем, что при заболевании и сопутствующих нарушениях организма не вырабатывается и не развивается мотивация и поэтому студенты нуждаются в двигательной активности с

индивидуальным подходом для развития физических качеств. Для студентов с ОВЗ (ограниченные возможности здоровья) этот подход самый продуктивный и верный для развития интереса и мотивации к физкультурно-спортивной деятельности.

Опираясь на Приказ Министерства спорта РФ от 3 августа 2022 г. № 635 и на исследования наших ученых, мы можем утверждать, что главной целью физического воспитания студентов относится оздоровительный аспект занятий, которые проводятся в условиях грамотного распределения нагрузок и соответствуют возможностям физического состояния [11].

Актуальность нашего исследования заключается в том, что молодежь с ОВЗ хотела бы заниматься физической культурой и спортом, но слабый психологический настрой и не уверенность в себе не дает им это сделать.

В нашей стране живет много людей с ОВЗ, которые нуждаются в специализированных подходах и технологиях для улучшения своего здоровья и физической формы. Существует целый ряд государственных программ и новых идей, направленных на развитие физической культуры и спорта, в том числе и для людей с ОВЗ. В последние годы наблюдается увеличение числа специализированных центров и клубов, которые оказывают услуги по оздоровительной физической культуре для людей с ограниченными возможностями, а также в образовательных учреждениях появляются программы, которые адаптированы для обучающихся с ОВЗ. По этой причине педагогам физической культуры в высших учебных заведениях необходимо разрабатывать и внедрять физкультурно-оздоровительные технологии [2, С. 132-135]. И в связи с этим современные условия высшей школы предъявляют большие требования к физической подготовленности и состоянию здоровья студентов с ОВЗ.

При разработке программ обучения двигательным действиям и повышения двигательной активности учащихся с ограниченными возможностями здоровья, мы проанализировали результаты научных исследований отечественных и зарубежных ученых, изучающих средства и методы физического воспитания и спортивной подготовки, формы занятий и этапы формирования двигательной активности человека с ограниченными возможностями здоровья.

В истории изучения процесса педагогического образования основоположником развития физически здоровой и психологически сильной личности был П.Ф. Лесгафт. Из его исследований, мы четко прослеживаем «линию единства здорового тела и духа человека». П.Ф. Лесгафт указывал на то, что при нарушении здоровья независимо от рода заболевания (наследственное или приобретенное) организм человека страдает. Если проблема с телом человека, то это отражается на психологическом состоянии и наоборот. П.Ф. Лесгафт предложил в качестве средства развития здоровой личности использовать физические упражнения.

В 1990-х годах появилось первое упоминание такого термина, как «физкультурно-оздоровительная технология». Это связано с ухудшением здоровья многих детей, которые вызваны общественно-политическими и социокультурными причинами (А.С. Лопухина, А.А. Нестеров, 2005)

Физкультурно-оздоровительная технология включает в себя различные виды физических упражнений, спортивных игр и занятий, массаж, йогу, плавание и другие методы, которые способствуют укреплению здоровья и повышению жизненного тонуса. Анализируя проблему, мы можем утверждать, что Физкультурно-оздоровительная технология очень глубоко используется как в медицине, так и в образовании для улучшения физического и психического состояния людей.

Для того, чтобы отметить преимущества использования физкультурно-оздоровительной технологии для работы со студентами ОВЗ, мы обратились к трудам кандидата педагогических наук, доцента кафедры теории и спорта Челябинского государственного университета С.Н. Тальзова. В своей работе Сергей Николаевич проводит исследование с использованием физкультурно-оздоровительных технологий со студентами ОВЗ 1-2 курсов на предмете «Основы физической подготовки» [14, С. 18-21].

По мнению С.Н. Тальзова, для студентов с ОВЗ могут использоваться адаптивные технологии, «которые позволяют им заниматься физической культурой и спортом наравне с другими студентами».

Например, это могут быть специальные тренажеры, инвалидные коляски для спорта, специальные занятия по йоге или пилатесу, а также индивидуальные занятия с тренером. Важно, чтобы выбранные технологии были адаптированы к конкретным потребностям и возможностям студента с ОВЗ.

В своём исследовании С.Н. Тальзов считал: «что особое внимание нужно уделить внедрению физкультурно-оздоровительных технологий для студентов с ОВЗ. Для них необходимо создание специальных условий, адаптированных к их физическим возможностям. Для этого могут использоваться специальные программы и методики» [14, С. 18-21].

В настоящее время мы исходим из того, что на спортивных площадках и в тренажерных залах для людей с ОВЗ должны быть организованы занятия инструкторами и доступность к спортивному инвентарю. Неотъемлемым пунктом является и проведение консультаций и обучения для преподавателей и тренеров, чтобы они могли правильно оценивать физические возможности студентов с ОВЗ и подбирать для них оптимальные упражнения. Внедрение физкультурно-оздоровительных технологий для студентов с ОВЗ поможет им улучшить свое здоровье, повысить уровень физической активности и улучшить качество жизни. Это также будет способствовать интеграции людей с ОВЗ в общество и формированию у них уверенности в своих силах.

Исходя из исследования физкультурно-оздоровительной технологии среди студентов с ОВЗ, педагоги выделили следующие результаты:

1. Улучшение физического здоровья.

Физические упражнения и занятия спортом помогают укрепить мышцы, повысить выносливость и улучшить общее состояние здоровья;

2. Повышение самооценки.

На занятиях по общей физической подготовке и в спортивных секциях помогают студентам с ОВЗ почувствовать себя более уверенно и успешно;

3. Развитие социальных навыков.

Участие в командных играх и занятиях спортом помогает студентам с ОВЗ развить социальные навыки, такие как коммуникация, сотрудничество и лидерство;

4. Снижение стресса и тревожности.

Все виды спортивной деятельности, в которой участвуют студенты с ОВЗ, выполняя; роль участника соревнований, участвуя в судействе, фотографируют происходящее в зале и просто находиться в зале, как болельщики. Все эти действия могут помочь снизить уровень стресса и тревожности, что положительно сказывается на их психическом здоровье;

5. Улучшение качества жизни.

Физически активные студенты с ОВЗ могут испытывать большее удовлетворение от жизни и иметь более полноценный образ жизни [14, С. 18-21].

Для использования физкультурно-оздоровительных технологий на занятиях по общей физической подготовке надо обязательно правильно выстроить педагогический процесс. Преподаватели должны знать и следить за общим состоянием здоровья, а также контролировать психологическое, физическое, личностное особенности студента.

Во время обучения в университете студенты делятся на группы по состоянию здоровья (основная группа, подготовительная группа, специальная медицинская группа) и по категориям дефекта здоровья, к которым относятся (возраст, тяжесть дефекта, время возникновения дефекта, медицинский прогноз).

На сегодняшний день физкультурно-оздоровительные технологии разрабатываются, опираясь на новшества и достижения науки о медицине, но не являются результатом опыта определённых и редких специалистов. Они включают в себя определённые цели и задачи, которые связаны с оздоровлением человека, а также их внедрение в практическую деятельности и оценку эффективности в той или иной форме. Процесс внедрения таких технологий включает в себя не только их реализацию, но и анализ уровня здоровья, оценку физической подготовки и вопросы управления, которые связаны с данной тематикой [9, С. 13-15].

Из официальных источников: «Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года. Анализ текущего состояния развития физической культуры и спорта в Российской Федерации. Стратегия развития физической культуры и спорта направлена на

вовлечение людей разного возраста в физкультурно-спортивную деятельность, развить интерес и мотивацию к этим занятиям [12].

В исследованиях М.В. Борисовой, Р.Е. Вагнера, А.Ю. Мусохранова «Современные физкультурно-оздоровительные технологии» отмечают: «что внимание, уделяемое адаптивному спорту в последние годы, подтверждается положительной динамикой» [3, С. 41-45]. Был сделан анализ ключевых статистических показателей: доля систематически занимающихся спортом людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов составила в 2022 году 22,9 %; доля сооружений, подходящих для занятий адаптивным спортом выросла с 18,7 % в 2015 году до 30,4 % в 2019 году; среднегодовой темп роста количества подготовленных специалистов в области адаптивной физической культуры и спорта за 2012-2019 годы составил 18 %. Но доля лиц, которые постоянно занимаются адаптивным спортом (19,4 %), он вдвое ниже среднего показателя (43 %). Надо обратить внимание на то, что в регионах-лидерах доля лиц, систематически занимающихся адаптивным спортом, составляет около 40%, а не в центральных регионах - менее 4 % [3, С. 41-45]

Из вышесказанного следует, для студентов разного возраста с ограниченными возможностями преподаватели по физическому воспитанию должны организовать доступность к любому виду физкультурно-спортивной деятельности. Очень важной и основной задачей остается то, что есть маломобильные группы, поэтому при разработке программы и планировании занятий для учащихся с ОВЗ надо учитывать возможный рост количества людей, занимающихся спортом, как результат работы системы адаптивного спорта [3, С. 41-45]

Опираясь на изученные труды наших ученых С.В. Каримовой, О.В. Савельевой, А.Э. Сергеевой, мы считаем, что примерами внедрения физкультурно-оздоровительных технологий могут служить:

1. Организация индивидуальных занятий с тренером-инструктором для студентов с ОВЗ, которые не могут участвовать в общих групповых занятиях.

2. Разработка специальных программ для студентов с ОВЗ, учитывающих их физические и психические возможности и ограничения.

3. Организация специальных мероприятий, таких как спортивные игры и турниры, для студентов с ОВЗ, чтобы они могли проявить свои спортивные навыки и улучшить свое физическое состояние.

4. Проведение тренингов для педагогов, чтобы они могли научиться работать со студентами с ОВЗ и создавать безопасную и подходящую среду для активных занятий спортом.

5. Создание специальных условий для студентов с ОВЗ, таких как доступность спортивных залов и оборудования, а также возможность получения индивидуальной помощи и поддержки от тренеров-инструкторов, преподавателей по общей физической подготовке.

6. Регулярное проведение мероприятий по оценке эффективности программы и внесение корректив при необходимости [13, С. 56-65].

Из всего выше сказанного наши ученые педагоги определили положительную тенденцию студентов при занятиях физкультурно-оздоровительными упражнениями.

Мы выдвинули следующее научное предположение: физические качества студентов будут развиваться лучше, если включать в каждое учебное занятие элементы хатха-йоги.

Для проверки нашей гипотезы был проведен следующий научный эксперимент: Мы, провели исследование в Шадринском государственном педагогическом университете, среди студентов I курса, год поступления 2022-2023 учебном году. В течение учебного года исследование проходило следующим образом: в течении I семестра занятия проводились по стандартной методике. Во II семестре занятия проводились с обязательным включением элементов хатха-йоги. При проведении занятий по общей физической подготовке использовали физкультурно-оздоровительные технологии, в основу которых вошли упражнения комплекса из йоги – это:

1. Поза Обратная планка (Пурвоттанасана).

Выполняется из положения стоя в упоре на руках сзади, стопы пятками уперты в пол, туловище выпрямлено, ягодицы сведены, живот подтянут, требуется удерживать положение. Асана позволяет укрепить мышцы туловища, ног и рук. Чем развитее последние, тем лучше даются асаны и ускоряется процесс перехода к более сложным движениям. Благодаря выполнению планки, можно стать выносливее и не испытывать проблем с координацией и балансом.

2. Поза моста (Бандха Сарвангасана).

Выполняется из положения лежа на спине, руки вдоль туловища, ноги в коленях согнуты, стопы уперты в пол, таз поднят вверх, ягодицы сведены, живот втянут.

Представляет собой мостик, который деликатно растягивает и улучшает подвижность позвоночника. Благодаря этому упражнению, можно устранить негативное последствие от длительного сидения, большинство современных людей большую часть жизни проводит именно в данном положении. Комфортность асаны на первых занятиях позволяет повысить блок, который подкладывают под спину.

3. Поза Верблюда (Уштрасана).

Встать на колени, расположив их на ширине таза, поставить руки на бедра, вытянуть туловища вверх, растягивая ребра и освобождая поясницу. Отклониться назад и взяться ладонями за пятки (или положить ладони на стопы). С выдохом прогнуться в груди и пояснице, отводя голову назад. Держать туловище за счёт напряжения мышц ног. Задержаться на 30 секунд, дышать ровно.

4. Поза кобры (Бхуджангасана).

Последовательное выполнение асан требует

многократного повторения данного движение в течение каждого занятия. Полноценная поза выполняется из положения лежа на животе с упором на выпрямленные руки, с глубоким прогибом в области спины. Есть и более легкая вариация, которая подходит для новичков, она выполняется в упоре на предплечьях. Оба варианта предполагают закрепление таза на поверхности пола перед поднятием.

5. Поза Собаки (Мукха Шванасана).

Выполняется в положении стоя в упоре на руках и стопах, таз вверх, голова опущена. Это довольно популярная и распространенная асана, позволяющая добиться разностороннего эффекта. Естественным такое положение тела не является. Сначала оно дается с трудом, но довольно скоро начинает даваться легко и позволяет спокойно отдыхать. Ноги в такой позе необязательно держать полностью выпрямленными. Возможность сгибать колени делает движение доступным для многих.

6. Поза ребенка (Баласана).

Сидя на пятках необходимо лечь на бедра и вытянуть руки вперед. Поза на отдых, которая является важнейшей для всех начинающих практиковать йогу. Она растягивает бедра и позвоночник, но это не единственный эффект, который она оказывает. Благодаря этой асане, можно устроить себе передышку между позами без ущерба для занятия. Если тело дает сигналы о том, что ему требуется небольшой отдых, можно смело принимать данную позу.

7. Поза Трупа (Савасана).

Выполняется лежа на спине, руки и ноги направлены в противоположные стороны, чуть согнуты. Умиротворяющая асана на отдых, которую еще называют позой покойника или трупа. Она выполняется в конце каждого занятия и позволяет полностью зафиксировать полученный эффект и благополучно совершить переход к повседневности.

На йоге тело полностью подчиняется движениям, а разум высвобождается. Когда принимают полностью неподвижное положение, сначала оно кажется дискомфортным и не дает спокойствия, но после определенного времени она начинает даваться гораздо проще и чувство спокойствия приходит практически сразу [1, 304 с.]

В исследовании участвовали студенты с ОВЗ 20 человек. В начале и конце каждого семестра студенты проходили следующее тестирование:

– поднятие туловища из положения лежа (руки за головой ноги закреплены),

– подтягивание на низкой перекладине для девушек и подтягивание на высокой перекладине для юношей,

– гибкость (наклон стоя на скамейке с опусканием рук ниже уровня скамьи, измеряется в сантиметрах от уровня скамьи до метки наклона).

Оценка в баллах поднятия туловища

10 раз – 1 балл

15 раз – 2 балла

20 раз – 3 балла

Оценка в баллах подтягиваний

2 раза – 1 балл

4 раза – 2 балла

8 раз – 3 балла

Оценка в баллах гибкости

0 см – 1 балл

5 см – 2 балла

10 см – 3 балла

Во время исследования проводили экспресс-опрос на тему (табл. 1)

Таблица 1

Заинтересованность развития физических качеств

№ П/п	Интересует ли вас ваша физическая готовность?	Какие физические качества вы хотели бы улучшить?	Занимаетесь ли вы фитнесом или спортом?
	Варианты ответа: Нет 1 Не очень 2 Очень 3	Варианты ответа: Ни каких 1 Гибкость 1 Силу 3	Варианты ответа: Нет 1 Фитнесом 2 Каким либо видом спорта 3

Результаты опроса на начало I семестра:

На первый вопрос: 60% не интересуется, 25% не очень интересуется, и 15% очень интересуется.

На второй вопрос: ни каких 40%, гибкость 45%, силу 15 %

На третий вопрос: нет 70 %, 20 %, 10%.

Результаты опроса на окончание I семестра:

На первый вопрос: 51% не интересуется, 34% не очень интересуется, и 15% очень интересуется.

На второй вопрос: ни каких 35%, гибкость 48%, силу 17 %

На третий вопрос: нет 60 %, 27 %, 13%.

Результаты опроса на окончание II семестра:

На первый вопрос: 25% не интересуется, 57% не очень интересуется, и 18% очень интересуется.

На второй вопрос: ни каких 15%, гибкость

50%, силу 35 %

На третий вопрос: нет 30 %, 55 %, 15%.

Интерпретация результатов.

По результатам анкетирования можно сказать следующее: студентов мало интересуется их физическая подготовленность, но есть некоторый интерес к развитию и силы, что явно коррелирует с ответом на 3 вопрос занимающихся каким-либо видом спорта. Явный сдвиг заинтересованности, развития физических качеств выбора этих качеств и увлечения фитнесом прослеживается после окончания второго семестра.

Тестирование.

Результаты начало I семестра представлены в таблице 2.

Результаты окончание I семестра представлены в таблице 3.

Таблица 2

Физическая готовность начало I семестра

№ п/п	1. Поднимание туловища из положения лежа	2. Подтягивание на низкой перекладине для девушек и подтягивание на высокой перекладине для юношей	3. Гибкость
1	3	4	1
2	3	4	1
3	3	4	1
4	2	2	2
5	2	2	2
6	2	3	1
7	2	0	2
8	4	0	1
9	2	2	4
10	3	0	3
11	4	2	2
12	2	0	2
13	3	0	1
14	2	0	0
15	2	0	0
16	3	0	1
17	2	0	2
18	2	2	2
19	2	2	0
20	2	2	1

Физическая готовность окончание I семестра

№ п/п	1. Поднимание туловища из положения лежа	2. подтягивание на низкой перекладине для девушек и подтягивание на высокой перекладине для юношей	3. гибкость
1	3	4	1
2	3	4	1
3	3	4	2
4	3	2	2
5	2	2	2
6	2	3	1
7	2	0	2
8	4	0	2
9	2	2	4
10	3	0	3
11	4	2	2
12	3	0	2
13	3	0	1
14	2	0	0
15	2	0	0
16	3	0	1
17	3	0	2
18	2	2	2
19	2	2	1
20	2	2	1

Из таблицы 2 и таблицы 3 следует, что существенных изменений в худшую сторону не выявлено, в лучшую сторону есть несущественные изменения у испытуемых 12 и 17 в позиции 1, 16 в позиции 23, 8, 19 в позиции 4 в сравнении с началом

семестра.

Результаты начало II семестра представлены в таблице 4.

Результаты окончание II семестра представлены в таблице 5

Таблица 4

Физическая готовность начало II семестра

№ п/п	1. Поднимание туловища из положения лежа	2. Подтягивание на низкой перекладине для девушек и подтягивание на высокой перекладине для юношей	3. Гибкость
1.	3	4	1
2.	3	4	1
3.	3	4	2
4.	3	2	2
5.	2	2	2
6.	2	3	1
7.	2	0	2
8.	4	0	2
9.	2	2	4
10.	3	0	3
11.	4	2	2
12.	3	0	2
13.	3	0	1
14.	2	0	0
15.	2	0	0
16.	3	0	1
17.	3	0	2
18.	2	2	2
19.	2	2	1
20.	2	2	1

Физическая готовность окончание II семестра

№ п/п	1. Поднимание туловища из положения лежа	2. Подтягивание на низкой перекладине для девушек и подтягивание на высокой перекладине для юношей	3. Гибкость
1	3	4	3
2	3	4	3
3	3	4	2
4	3	2	2
5	2	2	2
6	2	3	3
7	2	0	4
8	4	0	4
9	2	2	4
10	3	0	3
11	4	2	4
12	3	0	4
13	3	0	3
14	2	0	3
15	2	0	2
16	3	0	3
17	3	0	4
18	2	2	2
19	2	2	1
20	2	2	4

Из таблицы 4 и таблицы 5 следует, что у испытуемых 1, 2, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20 отмечается улучшение результатов в четвертой позиции, что соотносится с интересами студентов и направленностью методики, применяемой при экспериментальных исследованиях.

Подводя итог нашего исследования данной темы, мы сделали вывод, что внедрение физкультурно-оздоровительных технологий, в виде йоги, для студентов с ОВЗ в педагогическом вузе является важным шагом в обеспечении равных возможностей для всех студентов. В развитии двигательного качества гибкость. Разработка специальных программ и методик занятий, подбор и обучение тренеров-инструкторов, организация индивидуальных и групповых занятий, проведение специальных мероприятий и обеспечение доступности спортивных залов и оборудования — все это позволяет студентам с ОВЗ получать необходимые знания и навыки в области физической культуры и спорта. Дополнительный эффект возникающий интерес, к занятиям общей физической подготовкой, формирующийся во время занятий по предложенной методике. Важным аспектом является также обучение педагогов работе со студентами с ОВЗ и созданию безопасной и подходящей среды для занятий. Регулярный мониторинг эффективности программы и внесение корректив при необходимости позволяет улучшать качество обучения и достигать лучших результатов. Информирование студентов с ОВЗ о возможностях занятий по общей физической подготовке и организации ме-

роприятий для них позволяет повысить интерес к занятиям и мотивацию к достижению успехов в этой области. Также существуют специальные программы физической реабилитации, которые помогают студентам с ОВЗ восстановить свои физические возможности после травм или операций. Важно, чтобы выбранные технологии были адаптированы к конкретным потребностям и возможностям студента, чтобы обеспечить им максимальную эффективность и комфорт при занятиях спортом.

Таким образом, будущий специалист обязан владеть многогранными знаниями, включая ценности, интересы, мотивации, которые положительно влияют на направленность гуманного отношения ко всем студентам.

При работе со студентами с ОВЗ необходимо определить систему педагогических условий, обращая внимание на профессионально-выбранные комплексы упражнений. Студенты с ОВЗ посещая специальные занятия автоматически становятся участниками физкультурно-спортивной деятельности, а также пользователями спортивных объектов и в этом им помогают педагоги физической культуры и спорта. При выполнении всех условий организации занятий со студентами ОВЗ помогло ускорить процесс обучения. Внедрение физкультурно-оздоровительных технологий для студентов с ОВЗ в педагогическом вузе является важным шагом в обеспечении равных возможностей для всех студентов и способствует высокой физической и умственной работоспособности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Афанасьев, В.П. Свет нетленный. Принципы и методы хатха-йоги. Т. 1 / В.П. Афанасьев. – Краснодар : Изд-во Кубан. гос. ун-та, 2014. – 304 с. – Текст : непосредственный.
2. Бегидова, Т.П. Основы адаптивной физической культуры : учеб. пособие для вузов / Т.П. Бегидова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2023. – 191 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/515062> (дата обращения: 14.03.2024). – Режим доступа: по подписке ЭБС «Юрайт». – Текст : электронный.
3. Вагнер, Р.Е. Современные физкультурно-оздоровительные технологии и их применение в физическом воспитании студентов высших учебных заведений / Р.Е. Вагнер, М.В. Борисова, А.Ю. Мусохранов. – Текст : электронный // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2020. – № 5. – С. 41-45. – URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2326>. – Дата публикации: 08.11.2020.
4. Васильков, Г.А. Физические упражнения в парах / Г.А. Васильков. – Киев : Здоровья, 1990. – 104 с. – Текст : непосредственный.
5. Голощапов, Б.Р. История физической культуры и спорта : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Б.Р. Голощапов. – Москва : Академия, 2001. – 312 с. – Текст : непосредственный.
6. Зубков, А.Н. Хатха-йога для начинающих / А.Н. Зубков, А.П. Очаповский. – Москва : Медицина, 1991. – 192 с. – Текст : непосредственный.
7. Зуев, Е.И. Волшебная сила растяжки / Е.М. Зуев. – Москва : Советский спорт, 1990. – 64 с. – Текст : непосредственный.
8. Коултер, Д. Анатомия хатха-йоги / Д. Коултер. – Доп. и обновл. изд. – Москва : АСТ, 2022. – 656 с. – Текст : непосредственный.
9. Матявина, С.И. Роль адаптивной физической культуры в состоянии здоровья студентов в вузах / С.И. Матявина. – Текст : электронный // Альманах молодой науки. – 2021. – № 3 (42). – С. 13-15. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48363801> (дата обращения: 25.03.2024). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
10. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон № 273-ФЗ : принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г. : с изм. и доп., вступ. в силу с 01.04.2024. – Доступ из справ.-правовой системы «Консультант-Плюс» в локальной сети ШГПУ. – Текст : электронный.
11. Российская Федерация. Министерство спорта. Об утверждении особенностей организации образовательной деятельности для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по дополнительным общеобразовательным программам в области физической культуры и спорта в отношении дополнительных образовательных программ спортивной подготовки : приказ от 03 авг. 2022 г. № 635. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс» в локальной сети ШГПУ. – Текст : электронный.
12. Российская Федерация. Правительство. Об утверждении Стратегии развития физической культуры и спорта в РФ на период до 2030 года : распоряжение от 24 нояб. 2020 г. № 3081-р : ред. от 29.04.2023. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс» в локальной сети ШГПУ. – Текст : электронный.
13. Савельева, О.В. Актуальность адаптивной физической культуры на современном этапе обучения в вузе / О.В. Савельева, А.Э. Сергеева, С.В. Каримова. – Текст : электронный // OlymPlus. Гуманитарная версия. – 2020. – № 2 (11) – С. 56-65. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43173428> (дата обращения: 05.03.2024). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
14. Талызов, С.Т. Оздоровительные технологии проведения дополнительных занятий по предмету «Основы физической подготовки» в вузе / С.Т. Талызов. – Текст : электронный // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2017. – Т. 2, № 2. – С. 18-21. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29433096> (дата обращения: 23.02.2024). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
15. Фролов, А.В. Йогатерапия. Практическое руководство. Хатха-йога как метод реабилитации / А.В. Фролов. – Москва : Ориенталия, 2022. – 576 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Afanas'ev V.P. Svet netlennyj. Principy i metody hatha-jogi. T. 1 [The light is imperishable. Principles and methods of Natha yoga. Vol. 1]. Krasnodar: Izd-vo Kuban. gos. un-ta, 2014. 304 p.
2. Begidova T.P. Osnovy adaptivnoj fizicheskoj kul'tury: ucheb. posobie dlja vuzov [Fundamentals of adaptive physical culture]. Moscow: Jurajt, 2023. 191 p. URL: <https://urait.ru/bcode/515062> (Accessed 14.03.2024).
3. Vagner R.E., Borisova M.V., Musohranov A.Ju. Sovremennye fizkul'turno-ozdorovitel'nye tehnologii i ih primenenie v fizicheskom vospitanii studentov vysshih uchebnyh zavedenij [Modern physical culture and wellness technologies and their application in physical education of students of higher educational institutions]. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki* [Scientific review. Pedagogical sciences.], 2020, no. 5, pp. 41-45. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2326>.
4. Vasil'kov G.A. Fizicheskie uprazhnenija v parah [Physical exercises in pairs]. Kiev: Zdorov'ja, 1990. 104 p.
5. Goloshchapov B.R. Istorija fizicheskoj kul'tury i sporta: ucheb. posobie dlja studentov vyssh. ped. ucheb. zavedenij [History of physical culture and sports]. Moscow: Akademija, 2001. 312 p.
6. Zubkov A.N., Ochapovskij A.P. Hatha-joga dlja nachinajushchih [Hatha yoga for beginners]. Moscow: Medicina, 1991. 192 p.
7. Zuev E.I. Volshebnaja sila rastjazhki [The magic power of stretching]. Moscow: Sovetskij sport, 1990. 64 p.
8. Koulter D. Anatomija hatha-jogi [Anatomy of Hatha yoga]. Moscow: AST, 2022. 656 p.
9. Matjavina S.I. Rol' adaptivnoj fizicheskoj kul'tury v sostojanii zdorov'ja studentov v vuzah [The role of adaptive physical

culture in the state of health of students in universities]. *Al'manah molodoy nauki [Almanac of young science]*, 2021, no. 3 (42), pp. 13-15. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48363801> (Accessed 25.03.2024).

10. Rossijskaja Federacija. Zakony. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Feder. zakon № 273-FZ: prinjat Gos. Dumoj 21 dek. 2012 g.: s izm. i dop., vstup. v silu s 01.04.2024. [The Russian Federation. Laws. About education in the Russian Federation]. Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy «Konsul'tantPljus» v lokal'noj seti ShGPU.

11. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo sporta. Ob utverzhdenii osobennostej organizacii obrazovatel'noj dejatel'nosti dlja obuchajushhihsja s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja po dopolnitel'nym obshheobrazovatel'nym programmam v oblasti fizicheskoj kul'tury i sporta v otnoshenii dopolnitel'nyh obrazovatel'nyh programm sportivnoj podgotovki: prikaz ot 03 avg. 2022 g. № 635. [The Russian Federation. The Ministry of Sports. On approval of the specifics of the organization of educational activities for students with disabilities in additional general education programs in the field of physical culture and sports in relation to additional educational programs of sports training]. Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy «Konsul'tantPljus» v lokal'noj seti ShGPU.

12. Rossijskaja Federacija. Pravitel'stvo. Ob utverzhdenii Strategii razvitiya fizicheskoj kul'tury i sporta v RF na period do 2030 goda: rasporyazhenie ot 24 nojab. 2020 g. № 3081-r: red. ot 29.04.2023. [The Russian Federation. Government. On approval of the Strategy for the Development of Physical Culture and Sports in the Russian Federation for the period up to 2030]. Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy «Konsul'tantPljus» v lokal'noj seti ShGPU.

13. Savel'eva O.V., Sergeeva A.Je., Karimova S.V. Aktual'nost' adaptivnoj fizicheskoj kul'tury na sovremennom jetape obuchenija v vuze [Relevance of adaptive physical culture at the present stage of higher education]. *OlymPlus. Gumanitarnaja versija [OlymPlus. The humanitarian version]*, 2020, no. 2 (11), pp. 56-65. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43173428> (Accessed 05.03.2024).

14. Talyzov S.T. Ozdorovitel'nye tehnologii provedeniya dopolnitel'nyh zanjatij po predmetu «Osnovy fizicheskoj podgotovki» v vuze [Health-improving technologies for conducting additional classes on the subject "Fundamentals of physical training" at the university]. *Fizicheskaja kul'tura. Sport. Turizm. Dvigatel'naja rekreacija [Physical culture. Sport. Tourism. Motor recreation]*, 2017, vol. 2, no. 2, pp. 18-21. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29433096> (Accessed 23.02.2024).

15. Frolov A.V. Jogaterapija. Prakticheskoe rukovodstvo. Hatha-joga kak metod rehabilitacii [Yoga therapy. A practical guide. Hatha yoga as a method of rehabilitation]. Moscow: Orientalija, 2022. 576 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

З.Н. Черных, кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин и физического воспитания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: z_chernyh65@mail.ru.

А.М. Плещев, доцент кафедры спортивных дисциплин и физического воспитания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: Sportclub-Shgpi@yandex.ru.

И.И. Молодцова, старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин и физического воспитания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: molodcovairina4774@mail.ru.

О.Н. Иванов, кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин и физического воспитания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: ion12345@internet.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Z.N. Chernykh, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Sports Disciplines and Physical Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: z_chernyh65@mail.ru.

A.M. Pleshchev, Associate Professor, Department of Sports Disciplines and Physical Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: Sportclub-Shgpi@yandex.ru.

I.I. Molodtsova, Senior Lecturer, Department of Sports Disciplines and Physical Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: molodcovairina4774@mail.ru.

O.N. Ivanov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Sports Disciplines and Physical Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: ion12345@internet.ru.

УДК 316

DOI: 10.52772/25420291_2024_2_165

Маргарита Михайловна Шевцова
г. Кемерово

Исследование особенностей проявления ценностных ориентаций современных студентов

В современных условиях возрастает потребность в специалистах сферы культуры, способных транслировать общественные ценности и стандарты. Это требует постоянной модернизации образовательных технологий, направленных на формирование ценностных ориентаций и определенных личностных качеств будущих специалистов культуры.

В статье рассматривается необходимость формирования ценностных ориентиров, как аспекта совершенствования процесса подготовки будущих специалистов – педагогов-хореографов вуза культуры, определяющих не только

духовное здоровье нации в целом, но и успешную адаптацию юных граждан к изменившимся социально-экономическим условиям.

В статье представлен теоретический анализ ключевых понятий рассматриваемой темы: «ценности» и «ценностные ориентации» в психолого-педагогической литературе, а также путем эмпирического исследования определен перечень различных типов представлений о своем будущем и жизненных ценностей современных студентов на примере федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный институт культуры».

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, студенчество, жизненные стратегии.

Margarita Mihailovna Shevtsova
Kemerovo

The study of the peculiarities of modern students' value orientations presentation

Nowadays, there is an increasing need for specialists in the field of culture who are able to convey social values and standards. This requires constant modernization of educational technologies aimed at the formation of value orientations and certain personal qualities of future cultural specialists.

The article considers the need to form value orientations as an aspect of improving the training process of future specialists – teachers and choreographers of the University of Culture which determine not only the spiritual health of the nation as a whole but also the successful adaptation of young citizens to changed socio-economic conditions.

The article presents a theoretical analysis of the key concepts of the topic under consideration: “values” and “value orientations” in the psychological and pedagogical literature as well as through empirical research, a list of key values of modern students is determined using the example of Kemerovo State Institute of Culture.

Keywords: values, value orientations, students, terminal values, instrumental values.

Введение. Актуальность темы обусловлена важностью ценностей для личностного самоопределения и формирования идентичности, особенно в студенческий период. В условиях стремительно меняющегося общества, где культурные ценности и эталоны находятся в постоянном движении, актуальность профессиональной подготовки будущих специалистов сферы культуры возрастает многократно. Педагоги-хореографы, как носители и трансляторы культурного наследия, должны обладать не только глубокими профессиональными знаниями и навыками, но и развитыми личностными качествами, а также сформированными ценностными ориентациями, отвечающими потребностям современного мира.

В связи с этим, традиционные методы обучения и воспитания в образовательных учреждениях культуры требуют переосмысления и модернизации. Необходим комплексный подход к формированию личности будущего педагога-хореографа, направленный на развитие его творческого потенциала, способности к анализу и интерпретации культурных феноменов, компетенций, необходимых для эффективной коммуникации, а также и его ценностных ориентаций.

В XXI веке происходит утрата многих ценностных идеалов, что приводит не только к кризису идентичности личности, но и потере ею смысла жизни. Особенно остро эта проблема затрагивает современных студентов, которые находятся в процессе своего профессионального и личностного самоопределения, а значит и формирования собственной системы ценностей и ценностных ориентаций.

Важность исследования ценностных ориентаций студентов сегодня обусловлена еще и тем, что именно в студенческий период происходит активное формирование идеалов и внутренней жизненной позиции человека не только по отношению к себе, но и к другим, окружающим их людям.

Цель исследования заключается в теоретическом анализе таких понятий как: «ценности», «ценностные ориентации» в психолого-педагогической литературе, а также изучение и описание путем эмпирического исследования различных типов представлений о своем будущем и жизненных ценностей современного студента на примере студентов факультета хореографии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный институт культуры» (далее по тексту – «КемГИК»).

Задачи исследования:

1. Охарактеризовать понятия «ценности» и «ценностные ориентации».
2. Изучить представления о будущем у студентов, обучающихся в «КемГИК».
3. Проанализировать особенности образа будущего и жизненных ценностей у студентов вуза культуры.

Обзор литературы. Ценностные ориентиры играют основополагающую роль в жизни не только каждого человека, но и всего общества, определяя направление взаимоотношений и поведения всех его членов.

Поэтому рассматривая особенности проявления ценностных ориентаций современных студентов, прежде всего, кратко раскроем основные понятия заявленной темы. Теоретической основой данного исследования служит теория ценностей и работы таких ученых, как Е.В. Андриенко, Л.В. Балева, А.Н. Журавлева, С. Каган, И.С. Кон, М. Рокич, В.А. Слостенин, В.П. Тугаринов и др.

Если обращаться к первоисточникам, то понятие «ценность» было введено в научный оборот философом Р.Г. Лотце в XIX веке, обозначившим сферу ценностей как отдельную компоненту реальности [10].

В XX веке теория ценностей обретает собственное название – аксиология. Она превращается в существенное направление западноевропейской философии, одними из наиболее значимых представителей, которой являлись Н. Гартман, С. Пеппер, Р.Б. Перри, М. Шелер.

Необходимо учитывать, что трактовка жизненных ценностей личности варьируется в работах разных авторов. Однако ценности всегда играли центральную роль в становлении здорового общества, поскольку являются фундаментальной основой для становления как отдельной личности, так и социальных групп и всего общества в конечном итоге.

В настоящее время понятие «ценность» изучают не только философы, но и представители таких наук, как социология, педагогика, психология и культурология. Существует множество теорий, интерпретирующих понятие ценностей и ценностных ориентаций.

В педагогике, также как и в других науках, разделяют понятия «ценности» и «ценностные ориентации». Ценности представляются в качестве предельных смыслов и основных целей жизни, в тоже время они подразумевают приемлемые средства их реализации. Жизненные ценности определяются в качестве элементов структуры личности, которые формируются и закрепляются человеком в процессе обретения им жизненного опыта и процессов социализации и социальной адаптации [2].

Ценности представляют собой то, что человек высоко ценит, к чему стремится и чем руководствуется в своих выборах. Они определяют, что для индивида является значимым, а что – нет, формируя ориентиры и цели жизни, а также приемлемые способы для их достижения [2].

Ценности, являясь фундаментальным социальным феноменом, определяют как общественные идеалы, так и индивидуальную жизненную практику, интегрируясь в структуру личности и выступая ключевым источником мотивации ее поведения [1].

Исследователи выделяют ключевые аспекты феномена ценностей. В.К. Ковальчук описывает ценности как исключительно значимые для человека элементы, которые наделяются им глубоким положительным жизненным смыслом [3].

М.В. Мищенко, в свою очередь, подчеркивает регуляторную функцию ценностей в социальном поведении, отмечая их мотивационный характер, который определяет направленность деятельности индивида [5].

Классификация ценностей основывается на их функции в жизни человека: ценности-цели (терминальные) отражают глубокие жизненные перспективы, основные цели, формирующие приоритеты индивида и определяющие смысл его жизни; ценности-средства (инструментальные) выступают в качестве ориентиров для выбора поведения в конкретных жизненных ситуациях.

Двойственный характер ценностей проявляется в их социальной обусловленности и индивиду-

альности. Ценности являются исторически определенными социальными конструкциями, однако они также интегрируют индивидуальный опыт и представления. Индивидуальные ценности, входящие в структуру личности, функционируют как регуляторы поведения и проявляются во всех сферах человеческой деятельности.

Ценностное отношение формируется как субъективное отражение объективной действительности, причем основой этого отношения являются эмоциональные связи человека с окружающими предметами, явлениями и людьми. Субъективное значение ценностей возникает в результате взаимодействия между объективными значениями и личностным отношением к ним.

Жизненные ценности проявляются в различии важного и несущественного в сфере духовных и материальных ценностей. Они образуют структуру сознания, обеспечивая стабильность поведения и преемственность деятельности, мотивируя действия и поступки.

Ценностные ориентации представляют собой важный компонент сознания личности, влияющий на ее восприятие среды (социальной и природной) и отношение к обществу и себе. Они отражают готовность к действиям, удовлетворяющим потребности, и направляют поведение во всех сферах деятельности.

Ценностные ориентации – это элементы внутренней (диспозиционной) структуры личности, сформированные и закрепленные жизненным опытом индивида в ходе процессов социализации и социальной адаптации, отграничивающие значимое (существенное для данного человека) от незначимого (несущественного) через (не) принятие личностью определенных ценностей, осознаваемых в качестве рамки (горизонта) предельных смыслов и основополагающих целей жизни, а также определяющие приемлемые средства их реализации [4].

Ценностные ориентации вносят ясность в жизненный уклад отдельных индивидов или социальных групп; они помогают расставить приоритеты и выбрать путь для достижения цели.

Одним из компонентов жизненных ценностей является жизненная позиция личности, представляющая собой особо ценимые человеком аспекты, придающие исключительный смысл его жизни [3; 5; 9]. Она выступает как регулятор социального поведения, определяя направленность деятельности человека [5].

Устойчивость ценностных ориентаций имеет динамический характер. Динамика зависит от времени, эпохи, государственного положения. Развитие общества неизбежно приводит к изменениям в ценностных ориентациях. Однако этот процесс должен происходить не посредством антагонистического вытеснения одних ценностей другими, а посредством их интеграции и аккумуляции позитивных аспектов. Ценности служат связующим звеном между поколениями, сохраняя достижения прошлого и настоящего.

Когда же равнозначные ценности конкурируют в сознании человека, возникает неопределенность в жизненном выборе, и индивиду трудно расставить приоритеты [4]. Поэтому для успешной самореализации и интеграции в общество крайне важна согласованная система ценностных ориентаций, основанная на личном опыте, целях и жизненных ориентирах человека.

По мнению исследователей, именно ценностные ориентации во многом определяют формирование здоровой личности [1]. Несформированность представлений о будущем является результатом рассогласованности ценностных ориентаций, что не только затрудняет выбор наиболее важных сфер жизнедеятельности [2], но и влияет на качество дальнейшей жизни молодых людей.

А так как юношеский возраст – это период интенсивного становления мировоззрения, системы оценочных суждений, нравственности, убеждений и идеалов человека, то появление устойчивой системы моральных ценностей в юности свидетельствует о качественном переломе в этом развитии.

Период студенчества помогает молодым людям не только найти себя и понять, кем они действительно хотят быть в будущем, но и внести свой вклад в общественное благополучие, обеспечивая тем самым стабильное развитие нашей страны.

Анализ феномена студенчества в контексте формирования ценностных ориентаций требует обращения к концептуальным основам этого социального явления. Согласно С. В. Молчанову, студенчество представляет собой динамичную социальную группу, целью которой является систематическая подготовка к выполнению профессиональных и социальных ролей в различных сферах жизни [6].

Данная концепция подчеркивает важность вузовского периода для становления ценностных ориентаций студентов, обеспечивая благоприятные условия для развития индивидуальной ценностной системы и самоидентификации. Однако, в современных условиях «кризиса ценностей», отсутствия устоявшейся идеологии и размывания традиционных норм [8], формирование ценностных ориентаций студентов осложняется необходимостью самостоятельного выбора моделей поведения и ориентиров в динамичной и нестабильной социальной среде.

Многие исследователи в этой связи не только отмечают значимость получения высшего образования в становлении личности студентов, но и выделяют те ценности, которые должна формировать воспитательная среда образовательной организации высшего образования. Формирование жизненных ценностей в ВУЗе должно быть направлено, прежде всего, на развитие интеллектуальных, профессиональных, нравственных ценностей и ценностей развития.

Формирование интеллектуальных и профессиональных ценностей студентов достигается при помощи направленности воспитательной среды на

профессиональный компонент, создания позитивного образа профессионала, обусловленности учебно-профессиональной деятельности личностно-значимыми мотивами.

Мы считаем, что формирование четких ценностных ориентиров является ключевым фактором в подготовке будущих специалистов любого направления и профиля подготовки, тем более это первостепенно, когда речь идет о будущих педагогах-хореографах. Это не только способствует их успешной адаптации к социальным и экономическим условиям, укреплению духовного здоровья общества в целом, но и обеспечивает качественную профессиональную подготовку.

Таким образом, изучение ценностных ориентаций студенческого сообщества является важным фактором для понимания перспектив развития и обеспечения стабильности современной России, так как именно молодые люди будут определять будущее нашей страны.

Материал и методы. На основании теоретического анализа научной литературы по теме исследования было реализовано эмпирическое исследование, целью которого стало изучение и описание различных типов представлений студентов «КемГИК» о своем будущем и жизненных ценностях помогающих в реализации выявленных типов представлений.

Материалами исследования выступили:

– теоретические: анализ научной литературы по теме исследования, синтез;

– эмпирические: для изучения и описания различных типов представлений студентов о своем будущем, а также жизненных ценностях помогающих в реализации выявленных типов представлений на примере студентов «КемГИК» модифицированная методика «Кто Я? 20 предложений» (авторы М. Кун и Т. Мак-Портленд); методы опроса: анкетирование, методы математической статистики.

Исследование проводилось в период с 2022/2023 по 2023/2024 учебные годы на базе ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт культуры» с участием студентов, обучающихся на факультете хореографии по трем направлениям подготовки, а именно: 52.03.01 «Хореографическое искусство», профиль «Балетмейстер, преподаватель хореографических дисциплин» очной формы обучения, 51.03.02 «Народная художественная культура», профиль «Руководитель хореографического любительского коллектива, преподаватель» очной и заочной форм обучения, 52.03.02 «Хореографическое исполнительство», профили «Артист-танцовщик ансамбля народного танца, педагог-репетитор», «Артист-танцовщик ансамбля современной хореографии, педагог-репетитор» очной формы обучения.

Данное исследование проводилось анонимно. Всего было опрошено 78 студентов «КемГИК» указанных направлений, профилей подготовки и форм обучения.

Для изучения и описания различных типов представлений о будущем и жизненных ценностях у студентов была модифицирована методика «Кто Я? 20 предложений» (Кун и Мак-Портленд). В качестве диагностического инструментария, методика позволила получить детальное описание студенческих представлений о себе в настоящем, через пять и десять лет. Анализ полученных данных проводился с использованием пяти шкал: социальные роли, внешние качества, личностные качества, интеллектуальные качества и увлечения.

Такой подход позволил систематизировать информацию о представлениях самих студентов о

своем будущем и идентифицировать ключевые ценности, которые мотивируют их в реализации своих жизненных планов.

В рамках данной статьи представляем ответы студентов на предлагаемые им предложения. Анализ полученных результатов показал следующее.

На вопрос: «В чем для Вас состоит понятие «смысл жизни?» были получены следующие результаты (рис. 1). Из общего количества опрошенных студентов 42,30 % респондентов определяют смысл жизни как то, ради чего стоит жить, 29,5 % – «стремление к своей цели», 28,20 % – направленность на достижение и реализацию целей (рис. 1).

В чем для Вас состоит понятие "смысл жизни"?



Рис. 1. Распределение ответов респондентов на вопрос: «В чем для Вас состоит понятие «смысл жизни?»

На вопрос: «Что, Вы вкладываете в понятие *смысл жизни?*» были получены следующие результаты (рис. 2). Так, 28,20 % участников исследования ответили – «смысл жизни – это построение карьеры и достижение своих карьерных амбиций»,

26,92 % студентов ответили, что это достижение личных целей, 26,92 % – создание своей семьи и 17,96 % – забота о своих близких (рис. 2).

Что, Вы вкладываете в понятие СМЫСЛ ЖИЗНИ?



Рис. 2. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Что, Вы вкладываете в понятие смысл жизни?»

На вопрос: «Какие факторы влияют на становление *смысла Вашей жизни?*» были получены следующие результаты (рис. 3). Из общего количества опрошенных студентов, 48,71 % респондентов ответили – «существенным фактором, влияющим на становление смысла жизни, является пример

родных», 43,6 % ответили – «в становлении смысла жизни решающую роль играет собственный опыт», и всего 7,69 % участников исследования ответили – «на определение смысла жизни оказывает влияние общение со сверстниками» (рис. 3).

Какие факторы влияют на становление смысла Вашей жизни?



Рис. 3. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Какие факторы влияют на становление смысла Вашей жизни?»

На вопрос: «Каковы Ваши жизненные планы на ближайшие 5 лет?» были получены следующие результаты (рис. 4). Из общего количества опрошенных студентов 21,8 % респондентов ответили, что в их жизненные планы на предстоящие пять лет входит необходимость вступления в брак – желание жениться или выйти замуж, 17,96 % участников исследования ответили, что в их планы на ближайшие пять лет входит занятие активным отдыхом, 16,66 % студентов ответили, что ближайшие планы в предстоящие пять включают в себя достижение всех поставленных ими целей, 16,66 %

участников ответили, что в их планы на ближайшие пять лет входит приобретение собственного жилья, 14,10 % студентов ответили, что в их планы на ближайшие пять лет входит планирование семьи и рождение детей, 12,82 % студентов ответили, что в их планы на ближайшие пять лет входит работа по специальности. Если суммировать близкие по смысловому значению варианты ответов студентов – «необходимость вступления в брак» и «планирование семьи и рождение детей», то получается, что значительно большинство, а именно 35,89 % студентов выбрали приоритетом для себя построение семейной жизни (рис. 4).

Каковы Ваши жизненные планы на ближайшие 5 лет?"



Рис. 4. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Каковы Ваши жизненные планы на ближайшие 5 лет?»

На вопрос: «Каковы Ваши жизненные планы на ближайшие 10 лет?» были получены следующие результаты (рис. 5). Так, занятие любимым делом планируют 28,20 % респондентов, рождение

детей входит в планы 26,9 % студентов, при этом обязательное вступление в брак планируют 25,7 % студентов, карьерный рост является целью для 19,2 % участников исследования (рис. 5).

Каковы Ваши жизненные планы на ближайшие 10 лет?

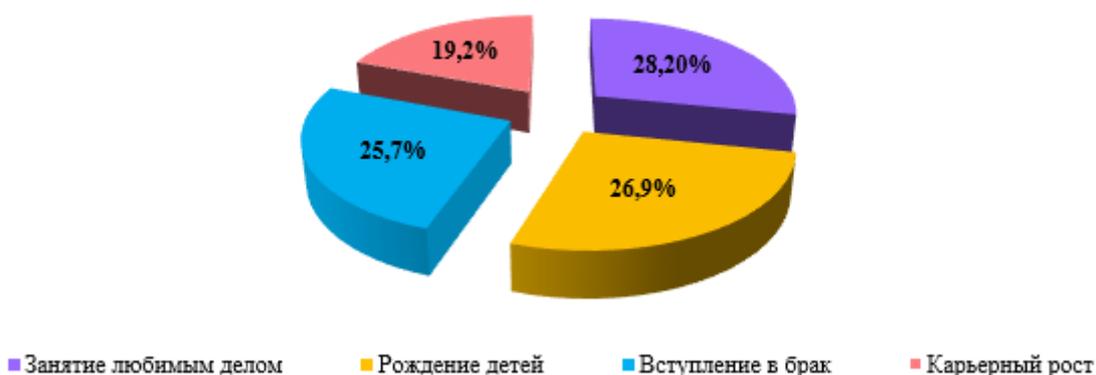


Рис. 5. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Каковы Ваши жизненные планы на ближайшие 10 лет?»

На вопрос: «Что может, на Ваш взгляд, помешать реализации Ваших жизненных целей?» были получены следующие результаты (рис. 6). Так среди общего количества опрошенных студентов 33,3 % студентов, принявших участие в исследовании, указывают какие-либо непредвиденные

обстоятельства; 24,35% – определенные личностные качества; 24,35 % студентов считают, что реализации их жизненных целей может помешать плохое здоровье; 18 % респондентов считают, что стать угрозой в реализации их жизненных целей может внешнее влияние других людей (рис. 6).

Что может, на Ваш взгляд помешать реализации Ваших жизненных целей?



Рис. 6. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Что может, на Ваш взгляд, помешать реализации Ваших жизненных целей?»

На вопрос: «Какие факторы, на Ваш взгляд, способствуют осуществлению Ваших жизненных целей?», были получены следующие результаты (рис. 7). Среди общего количества опрошенных 37,17 % участников исследования ответили – «близкие люди», 26,92 % участников исследования ответили – «целеустремленность», 20,51 % участников исследования ответили – «личное упорство» и 15,4 % участников исследования ответили – «полученное образование» (рис. 7).

Какие факторы, на Ваш взгляд, способствуют осуществлению Ваших жизненных целей?

Какие факторы, на Ваш взгляд, способствуют осуществлению Ваших жизненных целей?

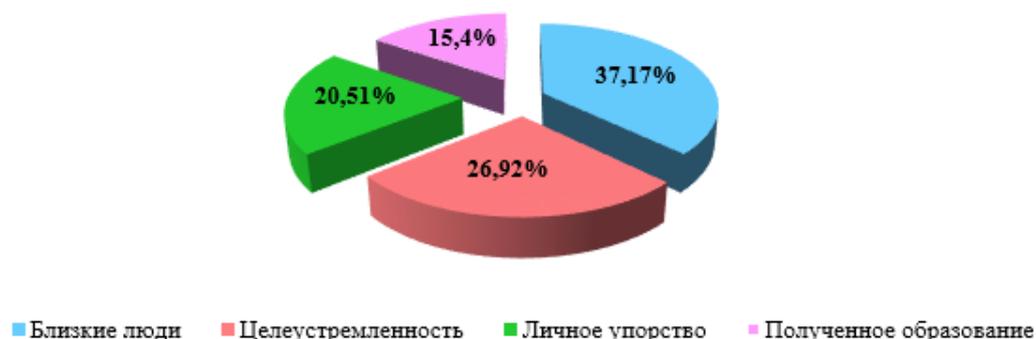


Рис. 7. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Какие факторы, на Ваш взгляд, способствуют осуществлению Ваших жизненных целей?»

На вопрос о том, от чего зависит достижение десятилетних планов, студенты дали такие ответы (рис. 8): 39,74 % считают, что реализация их планов зависит только от них самих, 30,76 % в качестве

фактора реализации выделяют наличие определенных личностных качеств, 29,5 % участников исследования полагаются на влияние обстоятельств (рис. 8).

От каких факторов зависит реализация Ваших планов на ближайшие 10 лет?



Рис. 8. Распределение ответов респондентов на вопрос: «От каких факторов зависит реализация Ваших планов на ближайшие 10 лет?»

На вопрос: «В чем состоит стратегия по достижению жизненных целей?» были получены следующие результаты (рис. 9). Так для 55,12 % студентов, стратегия по достижению жизненных целей состоит в усердном обучении, для 29,5 %

участников исследования стратегия по достижению жизненных целей состоит в целенаправленном планировании своего будущего, для 15,4 % участников исследования стратегия по достижению жизненных целей состоит в повседневной работе по достижению своих целей (рис. 9).

В чем состоит стратегия по достижению жизненных целей?



Рис. 9. Распределение ответов респондентов на вопрос: «В чем состоит стратегия по достижению жизненных целей?»

Анализ полученных данных показал, что студенты в своих самоописаниях демонстрируют примечательную динамику ценностных приоритетов на разных временных горизонтах.

В настоящем времени студенты акцентируют внимание на своей внешности, используя такие характеристики как «красивый», «привлекательный», «молодой», «симпатичный», «опрятный», «аккуратный». В качестве социальных ролей в настоящем времени выделяются «студент», «сын/дочь», «друг», «молодой человек/юноша/девушка», «брат/сестра», «человек», «товарищ».

На пятилетнем горизонте внимание студентов смещается на профессиональную сферу, отражая стремление к строительству собственной карьеры. В качестве социальных ролей на этом этапе указываются «работник», «гражданин», «муж/жена», «сын/дочь», «отец/мама».

На горизонте десяти лет в самоописаниях является более зрелый образ «начальника», «специалиста», «ответственной/зрелой личности».

Примечательно, что внешние характеристики (красота, привлекательность, молодость) упоминаются реже при описании будущего. Это свидетельствует о сдвиге в системе ценностей студентов от внешнего образа к более глубинным личностным качествам и профессиональным достижениям. Несмотря на динамику в отношении к внешним характеристикам, личностные качества, описывающие студентов в настоящем и будущем, остаются практически неизменными. Среди наиболее часто упоминаемых качеств выделяются «целеустремленность», «активность», «ответственность», «рациональность», «терпимость» и «отзывчивость».

Заключение. Таким образом, на основе проведенного теоретического анализа научной литературы и результатов эмпирического исследования студентов ФГБОУ ВО «КемГИК» были сделаны следующие выводы:

1. Результаты исследования свидетельствуют о сформировавшейся у большинства студентов системы жизненных ценностей, характеризующейся ясностью и определенностью. Значительная часть респондентов демонстрирует наличие четко сформулированных целей, к реализации которых они стремятся. В своих представлениях о будущем, студенты концентрируются на двух ключевых аспектах: создании семьи и профессиональной самореализации.

2. Независимо от направления, профиля подготовки и формы обучения, студенты проявляют схожие тенденции в выборе для себя основных ценностей, демонстрируя их значимость для собственной жизни. Так на первом месте у молодых людей стоят такие ценности, как «счастливая семейная жизнь», за ним следуют «любовь» и «здоровье». Это, безусловно, указывает на приоритетное значение благополучия в семейных отношениях для современного студенчества.

3. Описание личностных характеристик практически не меняется в автопортретах настоящего и будущего, при этом чаще других встречаются такие качества, как целеустремленность, активность, ответственность, рациональность, терпимость, отзывчивость.

Проведенное исследование показало, что в дальнейшем необходимо продолжить изучение особенностей ценностных ориентаций студентов с более широким спектром применяемых методик для дальнейшего понимания процессов их социализации и профессионального самоопределения, а также дальнейшей успешной профессиональной реализации с возможностью целенаправленно влиять на формирование ценностных ориентаций у будущих специалистов вуза культуры.

Данное исследование не претендует на полноту и требует дальнейших научных изысканий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Беремко, О. Кого мы называем «Люди – XXI» / О. Беремко. – Текст : непосредственный // Социальная реальность. – 2008. – № 3. – С. 42-65.
2. Журавлева, Н.А. Динамика ценностных ориентаций молодежи в условиях социально-экономических изменений / Н.А. Журавлева. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2006. – № 1. – С. 35-44.
3. Ковальчук, В.К. Жизненный мир российских студентов: ценности и целевые установки / В.К. Ковальчук. – Текст : непосредственный // Университет в глобальном мире: новый статус и миссия : сб. материалов XI Междунар. науч. конф. / Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, Социолог. фак. – Москва, 2017. – С. 908-910.
4. Маслодудова, Н.В. Ценностные ориентации современной молодежи российских регионов / Н.В. Маслодудова, В.Е. Шинкевич. – Текст : непосредственный // Социально-гуманитарные знания. – 2019. – № 5. – С. 213-220.
5. Мищенко, М.В. Жизненные ценности студентов с разным уровнем субъективного экономического благополучия / М.В. Мищенко, И.В. Шаповаленко. – Текст : непосредственный // Горизонты зрелости : сб. тез. участников Пятой Всерос. науч.-практ. конф. по психологии развития / ред.: Л.Ф. Обухова, И.В. Шаповаленко, М.А. Одинцова. – Москва, 2015. – С. 84-87.
6. Молчанов, С.В. Особенности ценностных предпочтений у подростков с разным уровнем сформированности личной профессиональной перспективы / С.В. Молчанов. – Текст : непосредственный // МГУКИ. – 2019. – № 4. – С. 60-70.
7. Радевская, Н.С. Жизненные ценности как фактор социализации студентов в современном вузе / Н.С. Радевская. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2019. – № 1. – С. 68-71.
8. Сопов, В.Ф. Морфологический тест жизненных ценностей. Руководство по применению : метод. пособие / В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина. – Самара : Изд-во СамИКП, СНЦ РАН, 2002. – 56 с. – Текст : непосредственный.
9. Черкасова, А.А. Жизненные ценности в представлениях студенческой молодежи России и США: социологический анализ / А.А. Черкасова. – Текст : непосредственный // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2011. – № 1. – С. 3.
10. Янко, Е.В. Особенности смысложизненных ориентаций и иерархии ценностей у студентов вузов различных ценностных типов / Е.В. Янко. – Текст : непосредственный // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2014. – № 6. – С. 82-97.

REFERENCES

1. Beremko O. Kogo my nazyvayem «Lyudi – XXI» [Who do we call "People – XXI"]. *Sotsial'naya real'nost'* [Social reality], 2008, no. 3, pp. 42-65.
2. Zhuravleva N.A. Dinamika tsennostnykh orientatsiy molodezh v usloviyakh sotsial'no-ekonomicheskikh izmeneniy [Dynamics of youth value orientations in the context of socio-economic changes]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2006, no.1, pp. 35-44.
3. Koval'chuk V.K. Zhiznenny mir rossiyskikh studentov: tsennosti i tselevye ustanovki [The life world of Russian students: values and targets]. *Universitet v global'nom mire: novyy status i missiya: sb. naterialov XI Mezhdunar. nauch. konf. [A university in a global world: new status and mission]*. Moscow, 2017, no. 3, pp. 908-910.
4. Maslodudova N.V., Shinkevich V.E. Tsennostnye orientatsii sovremennoy molodezh rossiyskikh regionov [Value orientations of modern youth in Russian regions]. *Sotsial'no-gumanitarnye znaniya* [Social and humanitarian knowledge], 2019, no. 5, pp. 213-220.
5. Mishchenko M.V., Shapovalenko I.V. Zhiznennye tsennosti studentov s raznym urovnem sub'ektivnogo ekonomicheskogo blagopoluchiya [Life values of students with different levels of subjective economic well-being]. Obukhova L.F. (eds.) *Gorizonty grelosti: sb. tez. uchastnikov Pyatoy vseros. nauch.-prakt. konf. po psikhologii razvitiya* [Horizons of maturity]. Moscow, 2005, pp. 84-87.
6. Molchanov S.V. Osobennosti tsennostnykh predpochteniy u podrostkov s raznym urovnem sformirovannosti lichnoy professional'noy perspektivy [Features of value preferences in adolescents with different levels of personal professional perspective formation]. *MGUKI* [MGUKI], 2019, no. 4, pp. 60-70.
7. Radevskaya N.S. Zhiznenny tsennosti kak faktor sotsializatsii studentov v sovremennom vuze [Life values as a factor of socialization of students in a modern university]. *Chelovek i obrazovaniye* [Man and education], 2019, no. 1, pp. 68-71.
8. Sopov V.F. Morfologicheskii test zhiznennykh tsennostey. Rukovodstvo po primeneniyu: metod. posobie [Morphological test of life values: Application Guide]. Samara: Izd-vo SamIKP, SNC RAS, 2002. 56 p.
9. Sherkasova A.A. Zhiznenny tsennosti v predstavleniyakh studencheskoy molodezhi Rossii i SSHA: sotsiologicheskii analiz [Life values in the views of students in Russia and the USA: a sociological analysis]. *Nauchnye problemy gumanitarnykh issledovaniy* [Scientific problems of humanitarian research], 2011, no. 1, pp. 3.
10. Yanko E.V. Osobennosti smyslozhiznennykh orientatsiy i ierarkhii tsennostey u studentov vuzov razlichnykh tsennostnykh tipov [Features of life-meaning orientations and hierarchy of values among university students of various value types]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical and critical reviews and modern research], 2014, no. 6, pp. 82-97.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

М.М. Шевцова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и физической культуры, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт культуры», г. Кемерово, Россия, e-mail: superpearlmargo@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

M.M. Shevtsova, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Pedagogy, Psychology and Physical Education Kemerovo State Institute of Culture, Kemerovo State University of Culture, Russia, e-mail: superpearlmargo@mail.ru.

Ирина Павловна Шишковская
г. Оренбург

Педагогические возможности студенческого самоуправления в формировании социальной зрелости бакалавра

В статье раскрыта степень изученности проблемы студенческого самоуправления в контексте формирования социальной зрелости бакалавра. Проведен анализ отечественных и зарубежных концепций, рассматривающих студенческое самоуправление как: институт становления и развития гражданского общества при включении студента в процессы принятия и практической реализации управленческих решений в ходе обучения в вузе (социальная концепция); ресурс воспитательной работы со студентами в образовательной организации исходя из их образовательных, профессиональных, социальных потребностей (педагогическая концепция); регулятив коллективообразования, так и его результат, а также активизатор заинтересованности бакалавра в нахождении социально приемлемых и оптимальных форм самореализации и самоутверждения (психологическая концепция). Представлено авторское определение содержания понятия «студенческое самоуправление». Методология исследования базируется на единстве деятельностного и социокультурного подходов, взаимообусловленность которых строится на принципах социальной активности, демократии и партнерства, социальной самореализации, открытости и включенности, гражданственности, культуросообразности. Обоснованы педагогические возможности (смысловые, информационные, преобразующие) студенческого самоуправления, значимые в формировании социальной зрелости бакалавра. Выделены системообразующие характеристики и охарактеризованы функции студенческого самоуправления (адаптивная, коммуникативная, стимулирующая, информационная, организаторская) как базиса формирования социальной зрелости бакалавра.

Ключевые слова: студенческое самоуправление, социальная зрелость, бакалавр, образовательные организации высшего образования, возможности и функции студенческого самоуправления.

Irina Pavlovna Shishkovskaya
Orenburg

Pedagogical possibilities of student self-governance in the formation of social maturity of the bachelor

The article reveals the degree of study of the problem of student self-governance in the context of formation of social maturity of a bachelor. The analysis of domestic and foreign concepts that consider student self-governance as: an institution of formation and development of civil society with the inclusion of students in the processes of making and practical implementation of managerial decisions in the course of study in higher education (social concept); a resource of educational work with students in the educational organization based on their educational, professional, social needs (pedagogical concept); a regulator of team building, as well as its result, as well as an activator of the student's interest in the development of social maturity of bachelor's degree (pedagogical concept). The author's definition of the content of the concept of "student self-governance" is presented. The research methodology is based on the unity of the activity and sociocultural approaches, the interdependence of which is based on the principles of social activity, democracy and partnership, social self-actualization, openness and inclusion, citizenship, cultural appropriateness. Pedagogical opportunities (semantic, informational, transformative) of student self-government, significant in the formation of social maturity of a bachelor are substantiated. The system-forming characteristics and functions of student self-governance (adaptive, communicative, stimulating, informational, organizational) as a basis for the formation of bachelor's social maturity are identified.

Keywords: student self-governance, social maturity, bachelor, educational organizations of higher education, opportunities and functions of student self-governance.

Введение. В современном высшем образовании студенческое самоуправление представляет собой уникальную практику, которая позволяет студентам развивать навыки лидерства, коммуникации, адаптации к изменениям и коллективной работы. В аспекте решения проблемы формирования социальной зрелости бакалавра, данные направления выступают эффективным механизмом, обеспечивающим содержательное и технологическое наполнение процессов развития лидерских качеств, улучшения коммуникационных навыков, овладения навыками управления временем, создания среды для общественной активности, что в целом способствует развитию личности и успешной адаптации бакалавра к социальным и профессиональным вызовам в условиях действующей системы студенческого самоуправления [14].

Нормативно-правовое регулирование реализации студенческого самоуправления в университете обеспечивается Федеральным законом от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в редакции Федерального закона от 14 апреля 2023 г.). Статья 26 закона разъясняет понятие «статус студенческого самоуправления», а также в ней устанавливается, что «студенческий совет является представительным органом обучающихся. Он создается для того, чтобы представлять интересы студентов» [20]. В Федеральном законе от 30 декабря 2020 года № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации» (в редакции Федерального закона от 22 апреля 2024 г.) статья 7 закрепляет возможность участия студенческого самоуправления в реализации молодежной политики «молодежь участвует в ре-

лизации молодежной политики в следующих формах, в том числе с использованием информационных и коммуникационных технологий, позволяющих обеспечить возможность дистанционного участия: подготовка и реализация молодежных инициатив, создание молодежных общественных объединений, формирование органов молодежного самоуправления при органах государственной власти, органах местного самоуправления и организациях в порядке, предусмотренном законодательством Российской Федерации и их учредительными документами» [21].

Анализ теории и практики реализации студенческого самоуправления с учетом требований государственной политики в области воспитательной деятельности в высшем образовании позволил определить, что студенческое самоуправление обеспечивает: непрерывное приобретение опыта принятия ответственных решений, управления ресурсами и решения конфликтов (А.А. Зарубина, Е.В. Михеева [8]); активное взаимодействие с разнообразными людьми из различных культурных, социальных и профессиональных сред, что способствует развитию навыков эмпатии, толерантности, адаптации и конструктивного взаимодействия (Е.В. Кудряшова, Ю.Б. Переродина [11]); стимулирование студентов к активному участию в общественной жизни университета и за его пределами, инициирование и участие в различных проектах, мероприятиях и инициативах, направленных на решение социальных проблем, развитие культуры и поддержку студенческого сообщества (А.Я. Алексеев [1]).

Вместе с тем, единого понимания, каковы возможности студенческого самоуправления в формировании социальной зрелости бакалавра в научной литературе и практике высшего образования не представлено.

Цель исследования – выявить педагогические возможности студенческого самоуправления, выступающие ресурсным основанием процесса формирования социальной зрелости бакалавра.

Методология исследования базируется на единстве деятельностного и социокультурного подходов, взаимообусловленность которых строится на принципах социальной активности (подчеркивает активную роль бакалавров в управлении университетом и организации студенческой жизни, стимулирует их к самостоятельной инициативе, поиску решений и реализации проектов, что способствует социальной адаптации и развитию лидерских качеств взрослых субъектов), демократии и партнерства (обеспечивает равноправное участие студентов в принятии решений и развитии университетской среды, а также подразумевает взаимодействие и сотрудничество между студентами, преподавателями и администрацией); социальной самореализации (подчеркивает важность развития самоопределения и саморазвития бакалавров, способствует формированию у них четких ценностей, целей построения образа будущего и жизненной позиции, а также помогают развивать личностные и профессиональные

навыки), открытости и включенности (предполагает доступность и прозрачность процессов управления, учет мнений и интересов всех членов университетского сообщества), гражданственности (определяет значение социальной ответственности и гражданской активности студентов, способствует формированию чувств ответственности перед университетским сообществом и обществом в целом, а также активному участию в решении социальных проблем), культуросообразности (обеспечивает уважение культурных различий и сотрудничество между различными группами студентов, способствующие созданию инклюзивной и дружественной образовательной среды).

Теоретическая часть исследования. Исследование феномена самоуправления как научной категории берет свое начало с философских идей, раскрывающих сущность данного явления как процесса, в котором индивиды принимают активное участие в управлении своей жизнью и средой. Ю.Р. Захаров [9] и В.И. Филоненко [24] рассматривают самоуправление как выражение индивидуальной свободы и автономии, а также как способ достижения целостности личности через самопознание и самореализацию.

Социальная концепция самоуправления раскрывает его роль в формировании общественных структур и отношений, и определяет изучаемый феномен как институт становления и развития гражданского общества при включении студента в процессы принятия и практической реализации управленческих решений в ходе обучения в вузе. Исследования Е.Л. Гуничевой [5] и В.В. Овчинникова [16] показывают, как самоуправление влияет на социальные группы и сообщества, обеспечивая возможность участия всех членов в принятии решений, формировании ценностей и определении общих целей.

С точки зрения психологии, студенческое самоуправление связано с внутренними механизмами контроля и регуляции поведения и выступает как регулятив коллективообразования, так и его результат, а также активизатор заинтересованности бакалавра в нахождении социально приемлемых и оптимальных форм самореализации и самоутверждения. Исследователи Е.В. Кулеш [12] и J. Ramazonov [31] рассматривают процессы принятия решений, саморегуляции и управления своими эмоциями и мотивацией, а самоуправление представляют, как ключевой аспект развития личности и достижения психологической и социальной зрелости.

В педагогике самоуправление играет важную роль в образовательном процессе. И.Ф. Ежукова [6], Л. Коротких [10], Л.В. Антипенко [2] исследуют методы стимулирования самостоятельности, инициативности и ответственности у обучающихся. Концепция самоуправления в педагогике также связана с принципами демократии в образовании и созданием условий для активного участия студентов в управлении учебным процессом и студенческой жизнью, а также рассматривается как

ресурс воспитательной работы со студентами в образовательной организации исходя из их образовательных, профессиональных, социальных потребностей. Интересно, что зарубежная модель самоуправления представлена как процесс развития у обучающихся навыков самостоятельности, ответственности и инициативности, с целью формирования личности, способной активно участвовать в управлении учебным процессом и социальной средой [27; 28; 29; 30].

Студенческое самоуправление в вузе играет значительную роль в формировании социальной зрелости бакалавра, развитии у него активной, ответственной и гражданской позиции, а также в конструировании образовательной и социальной среды образовательной организации высшего образования. Анализ концепций студенческого самоуправления позволил выделить некоторые преимущества, которые, по мнению вышеуказанных авторов, выступают системообразующими в ходе процесса организации формирования социально зрелой, ответственной и гармоничной личности бакалавра в целом:

- участие в управлении учебным процессом – разработка учебных программ, организация методической работы, а также управление качеством образования; такая практика способствует более глубокому вовлечению студентов в учебный процесс и формированию универсальных компетенций;

- создание условий для развития студенческого сообщества – через студенческие организации, клубы, инициативные группы и другие формы организации студенты могут активно участвовать в культурной, спортивной, научной и общественной жизни университета, что способствует формированию лидерских качеств, коммуникационных навыков, а также развитию толерантности и коллективного сотрудничества;

- поддержка развития социальной ответственности и активного гражданства – студенческое самоуправление в вузе является платформой для проявлений социально ответственной и зрелой позиции общественного деятеля, нацеленного на усовершенствование окружающей среды и реализации своих конституционных прав и обязанностей посредством участия в волонтерских и благотворительных проектах, экологических и социальных инициативах.

Таким образом, исследователи приходят к выводу о том, что студенческое самоуправление в вузе играет важную роль в формировании и социальной зрелости у бакалавра, развитии их активной и ответственной позиции, а эффективное функционирование студенческого самоуправления способствует повышению качества образования, выстраиванию отношений социального партнерства с администрацией образовательной организации высшего образования и формированию гражданского общества в целом.

Студенческое самоуправление определяется исследователями по-разному. Так, Ш.М. Мосинян

и П.О. Геворкян считают, что студенческое самоуправление – это совокупность организаций, структур и процессов, в рамках которых студенты принимают активное участие в управлении учебным заведением, принятии решений и организации студенческой жизни [15]. В исследовании В.Ф. Ремизовой и О.Н. Конюченко данное понятие раскрывается как форма демократического участия студентов в управлении вузом, направленная на защиту и представление интересов студенческого сообщества [19]. В работе И.С. Гавриловой, С.П. Куликова, С.В. Новикова студенческое самоуправление предлагается понимать как механизм, обеспечивающий студентам возможность участвовать в принятии решений, касающихся их учебы, социальной активности, культурной жизни и организации мероприятий в университете [3]. Исследователи В.М. Меклеева и Т.С. Хазыкова дают определение студенческому самоуправлению как процессу, в рамках которого студенты осуществляют активное участие в управлении своим образованием и жизнью на кампусе, вносят предложения по улучшению учебного процесса и реализуют собственные инициативы [13]. Студенческое самоуправление, по мнению М.А. Пикова и Л.Э. Панкратовой – это форма общественной деятельности студентов, направленная на организацию и координацию различных аспектов студенческой жизни, включая культурные и спортивные мероприятия, благотворительные проекты и социальные инициативы [19]. О.В. Ковалова, О.Х. Гавриш, Е.Ю. Шипчук рассматривают исследуемый феномен как систему структур, процессов и механизмов, способствующих активному участию студентов в принятии решений, формировании правил и норм поведения в университете, а также в организации студенческой общности и взаимодействии с администрацией [29].

Таким образом, *студенческое самоуправление* – это форма активного участия студентов в принятии решений, разработке университетской политики, регулировании образовательного процесса, обогащении студенческой жизни, основанная на принципах демократии, автономии и сотрудничества между студентами, преподавателями и администрацией образовательной организации высшего образования, направленная на защиту интересов студенческого сообщества, развитие личностных и профессиональных навыков, повышение уровня социальной зрелости студента.

На основе вышеизложенного с целью выявления педагогических возможностей студенческого самоуправления в формировании социальной зрелости бакалавра необходимо обратиться не только к теоретическим аспектам, концептуальным идеям, сущностным характеристикам, лежащим в основе исследуемого процесса, но и к базовой теории, которая определяет группы возможностей в контексте данного исследования. В связи с этим, особого внимания в рамках проводимого исследования заслуживает теория перспектив Дэниэла Канемана и

Амоса Тверски [25]. В основе данной теории лежит идея о способах, которыми люди оценивают и принимают решения в условиях неопределенности и риска. Данная теория исследует, как предпочтения и оценки могут быть искажены в зависимости от контекста и фреймов, в которых они представлены.

Применительно к студенческому самоуправлению теория перспектив может быть полезной для выявления возможностей и препятствий, с которыми сталкиваются студенты при принятии решений об участии в структурах самоуправления и организации мероприятий. Теория перспектив определяет три группы педагогических возможностей: смысловые, информационные и преобразующие.

1. *Смысловые возможности:* стимулирование самоопределения (студенческое самоуправление предоставляет студентам возможность определить свои интересы, ценности и приоритеты через участие в различных структурах и проектах, что помогает им лучше понять себя и свое место в обществе, мотивирует интерес к общественно-значимой деятельности, что является важным аспектом социальной зрелости); формирование гражданской идентичности (участие в студенческом самоуправлении позволяет студентам развивать гражданскую идентичность, формируя чувство принадлежности к университетскому сообществу и обществу в целом, что способствует развитию их социальной ответственности и готовности принимать активное участие в общественной жизни); развитие коммуникативных навыков (участие в студенческом самоуправлении способствует развитию способности к компетентному взаимодействию с членами общества в рамках определенных коммуникативных навыков у студентов, таких как умение эффективно выражать свои мысли, слушать и уважать мнения других, а также конструктивно решать конфликты).

2. *Информационные возможности:* обмен опытом (участие в студенческом самоуправлении предоставляет студентам возможность обмениваться опытом, знаниями и идеями с коллегами, что способствует их личностному, социальному и профессиональному развитию, анализу себя как субъектов становления социальной зрелости); доступ к информации (структуры студенческого самоуправления обеспечивают студентам доступ к актуальной информации о событиях, возможностях участия, правилах и процедурах, что помогает им быть информированными и принимать обоснованные и социально зрелые решения); междисциплинарного аспекта обучения (студенческое самоуправление может стимулировать студентов к познанию социальной действительности для освоения совокупности разнообразных общественных отношений и присвоения традиций и норм российской культуры, расширения области социальных знаний и навыков, прогнозирования результатов своего участия в общественной деятельности).

3. *Преобразующие возможности:* развитие лидерских качеств (студенческое самоуправление предоставляет студентам возможность развивать

лидерские качества, такие как умение принимать решения, вдохновлять и мотивировать других, управлять конфликтами и достигать общих целей, ориентировать себя и других на позитивные социальные действия и активную самореализацию; с) формирование навыков сотрудничества (участие в структурах студенческого самоуправления помогает студентам развивать навыки работы в команде, чувство сопричастности общему делу, сотрудничества и совместного решения задач, что важно для успешной адаптации и профессионального роста в будущем, отождествления себя с другими членами российского общества), создание изменений в учебной среде (студенческое самоуправление дает студентам возможность вносить изменения в учебную среду и общественную жизнь университета, делая их активными участниками процесса преобразования и развития образовательного учреждения как граждан, патриотов и общественных деятелей).

В контексте актуализации смысловых, информационных и преобразующих педагогических возможностей студенческого самоуправления в формировании социальной зрелости бакалавра реализуются функции, раскрывающие его ресурсы, свойства и пользу в контексте изучаемого феномена. Анализ работ Л.В. Трубавиной [22] и Ю.Е. Уфимцевой [23] позволил выделить адаптивную, коммуникативную, познавательную, стимулирующую, информационную, организаторскую функции:

Адаптивная функция. Студенческое самоуправление способствует развитию адаптивных навыков у бакалавров, помогая им эффективно приспособиться к изменяющимся условиям учебной среды, общественным требованиям и профессиональным вызовам. Через участие в различных структурах и социальных проектах студенты учатся адаптироваться к новым ситуациям, принимать решения как социально зрелые субъекты в условиях неопределенности и эффективно реагировать на изменения социальной действительности.

Коммуникативная функция. Студенческое самоуправление способствует развитию коммуникативных навыков у бакалавров, помогая им улучшить свою способность к общению, сотрудничеству и взаимодействию с различными людьми. Через участие в организации мероприятий, работе в студенческих комитетах и клубах, студенты учатся эффективно выражать свои мысли, слушать и понимать точки зрения других, решать конфликты и достигать согласия. При этом обеспечивается развитие социальной направленности и социально ценностной активности бакалавров, широта и качество выстраивания ими взаимодействий в социальной среде, повышается готовность студентов конструктивно коммуницировать с окружающим миром.

Познавательная функция. Студенческое самоуправление способствует развитию познавательных навыков у студентов, обеспечивает освоение и принятие ими социальных ценностей и идеалов, стимулируя активное участие в образовательном процессе

и самостоятельное поисково-исследовательское мышление, способность находить смыслы жизни и выстраивать траектории самостоятельной и ответственной реализации собственного предназначения как социально зрелого гражданина и будущего профессионала. Через участие в разработке проектов, организации научно-практических конференций и дискуссий, студенты расширяют свой кругозор, углубляют идейно-политическую зрелость как составляющую собственной социальной зрелости, обогащают знания в своей области и развивают навыки критического мышления.

Стимулирующая функция. Студенческое самоуправление стимулирует студентов к активной учебе, саморазвитию и самосовершенствованию, создавая условия для проявления их потенциала в разнообразных областях социальной практики и достижения личных и профессиональных целей. Через участие в студенческих организациях и проектах, студенты получают возможность развивать свои таланты, обретать новые навыки и достигать успеха в вариативных сферах общественных отношений.

Информационная функция. Студенческое самоуправление обеспечивает студентов актуальной информацией о событиях, проектах, возможностях участия и развития в университете и за его пределами. Через структуры самоуправления студенты получают доступ к информации о правилах и процедурах университета, актуальных инициативах, а также культурных и научных мероприятиях.

Организаторская функция. Студенческое самоуправление организует и координирует различные мероприятия, проекты и программы, направленные на развитие студенческой жизни, обогащение учебного процесса и поддержку социокультурного разнообразия. Через активное участие в организации мероприятий студенты развивают навыки планирования, управления ресурсами и реализации проектов, не просто как лично значимые, но и как значимые для общества, а также самостоятельно и компетентно принимают ответственные социально зрелые решения и активно их осуществляют.

В рамках оптимальной реализации функционала студенческого самоуправления значимым выступает ряд приоритетных позиций [4]: преподаватели и администрация выступают в роли наставников и руководителей для студентов, оказывая поддержку и сопровождение в процессе их участия в студенческом самоуправлении, что позволяет бакалаврам достичь высокого уровня социальной зрелости; вузы предоставляют доступ к информации о правилах, процедурах и нормах, связанных со студенческим самоуправлением; действующие системы дополнительного образования для студентов вузов обеспечивают бакалавров программами повышения квалификации в области лидерства, тайм-менеджмент, стратегического планирования и других направлений обучения, необходимых для реализации эффективного самоуправления.

В исследовании Т.П. Желонкиной и С.А. Лу-

кашевич представлены свойства студенческого самоуправления, взаимообусловленные функционалом исследуемого феномена [7]. Так, свойство демократии позволяет студентам принимать участие в принятии решений и формировании политики вуза. Свойство автономии выступает одним из ключевых особенностей студенческого самоуправления и расширяет границы самостоятельности студентов в вопросах принятия решений, касающихся их образования и студенческой жизни. И, наконец, свойство сотрудничества предполагает, что в рамках студенческого самоуправления студенты учатся работать в команде, сотрудничать с коллегами, развивать навыки коллективной работы и конструктивного взаимодействия, что так же повышает уровень социальной зрелости бакалавра.

Выводы. Таким образом в исследовании выявлены педагогические возможности студенческого самоуправления в формировании социальной зрелости бакалавра, развития его социальной ответственности, лидерских качеств и гражданской активности. При актуализации выделенной совокупности педагогических возможностей изучаемого феномена значимыми выступают следующие позиции:

Во-первых, участие в студенческом самоуправлении способствует формированию самосознания и самоопределения у студентов. Студенты получают возможность выявить свои интересы, ценности и приоритеты, а также развивать свои социальные, профессиональные и личностные качества через активное участие в общественной деятельности.

Во-вторых, студенческое самоуправление способствует развитию коммуникативных навыков, кооперации и сотрудничества. Студенты учатся эффективно общаться, решать конфликты, работать в команде и достигать общих целей, что является важным аспектом социальной зрелости.

В-третьих, участие в студенческом самоуправлении стимулирует личностное, социальное и профессиональное развитие студентов. Студенты приобретают практические навыки управления, планирования, организации и решения проблем, которые могут быть полезными в их будущей карьере, что важно для социальной ориентации, социальных оценок и социальных решений.

В-четвертых, – студенческое самоуправление способствует развитию чувства социальной ответственности, эмпатии и гражданской активности у студентов, что важно для их социального взаимодействия с окружающим миром, устойчивости социально-нравственных ориентаций;

В-пятых, участие в студенческом самоуправлении предоставляет студентам практический опыт нахождения баланса между своими потребностями и требованиями других людей и социума, который может быть ценным для их будущей карьеры и социально-личностного развития, достижения личностных и общественно значимых целей.

Своевременная активизация педагогических возможностей студенческого самоуправления не

только способствует формированию социальной зрелости бакалавра, но и является важным элементом развития образовательной среды университета, что позволяет создать благоприятные условия для

обучения, социальной адаптации и личностного роста студентов, а также содействует развитию гражданского общества и укреплению демократических ценностей в обществе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеев, А.Я. Студенческое самоуправление как фактор успешной адаптации студентов / А.Я. Алексеев. – Текст : непосредственный // Инновационное развитие профессионального образования. – 2020. – № 3 (27). – С. 84-87.
2. Антипенко, Л.В. Педагогические условия развития самоуправления студентов в колледже : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Антипенко Любовь Виссарионовна. – Москва, 2010. – 26 с. – Текст : непосредственный.
3. Гаврилова, И.С. Особенности формирования студенческого самоуправления в вузах России / И.С. Гаврилова, С.П. Куликов, С.В. Новиков. – Текст : непосредственный // Московский экономический журнал. – 2019. – № 12. – С. 748-758.
4. Горбунова, Н.А. Социальные практики как средство формирования социальной зрелости студентов / Н.А. Горбунова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы социологии культуры, образования, молодежи и управления. – Екатеринбург, 2016. – С. 273-277.
5. Гуничева, Е.Л. Студенческое самоуправление как стратегический ресурс современного общества / Е.Л. Гуничева. – Текст : непосредственный // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2007. – № 3. – С. 173-178.
6. Ежукова, И.Ф. Самоуправленческая деятельность как социально-педагогическая категория / И.Ф. Ежукова. – Текст : непосредственный // Дискуссия. – 2011. – № 5. – С. 98-99.
7. Желонкина, Т.П. Повышение социальной активности студентов через студенческое самоуправление / Т.П. Желонкина, С.А. Лукашевич, Ю.В. Никитюк. – Текст : непосредственный // Идеологическая и воспитательная работа в учреждениях высшего образования: традиции и инновации : материалы заоч. науч.-метод. конф., 15-17 мая 2013 г. – Минск : РИВШ, 2013. – С. 50-52.
8. Зарубина, А.А. Студенческое самоуправление: современное состояние и направления эффективности его работы / А.А. Зарубина, Е.В. Михеева. – Текст : непосредственный // Вестник университета Российской академии образования. – 2015. – № 3. – С. 27-33.
9. Захаров, Ю.Р. Категория самоуправления в системе синергетических понятий / Ю.Р. Захаров. – Текст : непосредственный // Новые идеи в философии. – 2003. – Т. 1, № 12. – С. 135-143.
10. Коротких, Л.И. Студенческое самоуправление: истоки и перспективы / Л.И. Коротких. – Текст : непосредственный // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 11. – С. 39-42.
11. Кудряшова, Е.В. Студенческое самоуправление как фактор повышения уровня патриотизма студентов профессиональных образовательных организаций / Е.В. Кудряшова, Ю.Б. Переродина. – Текст : непосредственный // Инновационное развитие профессионального образования. – 2019. – № 3 (23). – С. 97-104.
12. Кулеш, Е.В. Психологические особенности взаимосвязи самоуправления личности с субъективной картиной её жизненного пути: на примере подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Кулеш Елена Васильевна. – Хабаровск, 2009. – 26 с. – Текст : непосредственный.
13. Меклеева, В.М. Студенческое самоуправление как форма организации внеучебной деятельности студентов вуза / В.М. Меклеева, Т.С. Хазыкова. – Текст : непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – № 8. – С. 33-35.
14. Мосиенко, О.С. Студенческое самоуправление в современном российском вузе: тенденции развития / О.С. Мосиенко, Л.А. Штомпель, Ю.Э. Завгороднева, А.В. Понеделиков. – Текст : непосредственный // Власть. – 2017. – № 11. – С. 61-69.
15. Мосинян, Ш.М. Место студенческого самоуправления в системе управления вузом / Ш.М. Мосинян, П.О. Геворкян. – Текст : непосредственный // Universum: психология и образование. – 2023. – № 1 (103). – С. 7-9.
16. Овчинников, В.В. Студенческое самоуправление в России : социологический анализ : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Овчинников Василий Владимирович. – Москва, 2007. – 23 с. – Текст : непосредственный.
17. Пак, Л.Г. Социально-педагогический анализ процесса социализации цифрового поколения студентов вузов / Л.Г. Пак. – Текст : непосредственный // Инновации в образовании. – 2022. – № 6. – С. 100-110.
18. Пиков, М.А. Студенческое самоуправление: анализ и перспективы / М.А. Пиков, Л.Э. Панкратова. – Текст : непосредственный // Государственная молодежная политика: вызовы и современные технологии работы с молодежью : материалы Междунар. молодеж. науч.-исслед. конф. (Екатеринбург, 01 апр. 2022 г.). – Екатеринбург, 2022. – С. 77.
19. Ремизова, В.Ф. Планирование работы студенческого самоуправления по реализации молодежной политики в вузе / В.Ф. Ремизова, О.Н. Конюченко. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы экономической деятельности и образования в современных условиях. – Оренбург, 2021. – С. 307-311.
20. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон № 273-ФЗ : принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г. (ред. от 14.04.2023). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.05.2024 г.). – Текст : электронный.
21. Российская Федерация. Законы. О молодежной политике в Российской Федерации : федер. закон № 489-ФЗ : принят Гос. Думой 30 дек. 2020 г. (ред. от 22.04.2024). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400056192/> (дата обращения: 20.05.2024 г.). – Текст : электронный.

22. Трубавина, Л.В. Организация студенческого самоуправления в колледже как средство формирования социальной зрелости обучающихся / Л.В. Трубавина. – Текст : непосредственный // Наука. Культура. Искусство: актуальные проблемы теории и практики : сб. материалов Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф., Белгород, 10 февр. 2021 г. : в 4 т. – Белгород : Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2021. – Т. 4. – С. 354-357.
23. Уфимцева, Ю.Е. Использование ресурсов воспитательной работы вуза в формировании профессиональной компетентности и социальной зрелости будущих специалистов социальной сферы / Ю.Е. Уфимцева. – Текст : непосредственный // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. – 2012. – № 3. – С. 189-195.
24. Филоненко, В.И. Студенческое самоуправление: противоречия, парадоксы и направления функционирования и развития / В.И. Филоненко. – Текст : непосредственный // Философия права. – 2016. – № 1 (74). – С. 107-113.
25. Шатилова, А.Ю. Обзор теории перспектив Канемана и Тверски / А.Ю. Шатилова. – Текст : непосредственный // Научный альманах. – 2016. – № 10–1. – С. 347-350.
26. Bush, T. Models of self-governance in schools: Australia and the United Kingdom / T. Bush, D. Gamage. – Text : direct // International Journal of Educational Management. – 2001. – Vol. 15, № 1. – P. 39-44.
27. Self-Governance: Internationalization management of distinctive higher education towards the world class university / D. Fuadi [et al.]. – Text : direct // Indonesian Journal on Learning and Advanced Education (IJOLAE). – 2021. – Vol. 3, № 2. – P. 96–113.
28. Jancsák, C. Student Self-governance in Hungary in the New Millennium / C. Jancsák. – Text : direct // Belvedere Meridionale. – 2014. – Vol. 26, № 4. – P. 64–80.
29. Kovalova, O.V. Student Self-Governance in the Higher Educational Institutions of Ukraine / O.V. Kovalova, O.H. Gavrysh, E. U. Sypchuk. – Text : direct // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2018. – № 1. – P. 103–112.
30. Miles, J.M. A National Study of Improving Participation in Student Self-Governance Leadership / J.M. Miles, M.T. Miller, D.P. Nadler. – Text : direct // Online Submission. – 2008.
31. Ramazonov J. Мотивация к самоуправлению при психических состояниях / J. Ramazonov. – Text : direct // Центр научных публикаций. – 2022. – Vol. 9, № 9.

REFERENCES

1. Alekseev A.Ja. Studencheskoe samoupravlenie kak faktor uspešnoj adaptacii studentov [Student self-government as a factor of successful adaptation of students]. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovanija [Innovative development of vocational education]*, 2020, no. 3 (27), pp. 84-87.
2. Antipenko L.V. Pedagogičeskie uslovija razvitija samoupravlenija studentov v kolledzhe. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for the development of student self-government in college. Ph. D. (Pedagogy) thesis]. Moscow, 2010. 26 p.
3. Gavrilova I.S., Kulikov S.P., Novikov S.V. Osobennosti formirovanija studencheskogo samoupravlenija v vuzah Rossii [Features of the formation of student self-government in Russian universities]. *Moskovskij jekonomičeskij žurnal [Moscow Economic Journal]*, 2019, no. 12, pp. 748-758.
4. Gorbunova N.A. Social'nye praktiki kak sredstvo formirovanija social'noj zrelosti studentov [Social practices as a means of forming social maturity of students]. *Aktual'nye problemy sociologii kul'tury, obrazovanija, molodezhi i upravlenija [Actual problems of sociology of culture, education, youth and management]*. Ekaterinburg, 2016, pp. 273-277.
5. Gunicheva E.L. Studencheskoe samoupravlenie kak strategičeskij resurs sovremennogo obshhestva [Student self-government as a strategic resource of modern society]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Serija: Social'nye nauki [Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky. Series: Social Sciences]*, 2007, no. 3, pp. 173-178.
6. Ezhukova I.F. Samoupravlenčeskaja dejatel'nost' kak social'no-pedagogičeskaja kategorija [Self-governing activity as a socio-pedagogical category]. *Diskussija [Discussion]*, 2011, no. 5, pp. 98-99.
7. Zhelonkina T.P., Lukashevich S.A., Nikitjuk Ju.V. Povyšenie social'noj aktivnosti studentov cherez studencheskoe samoupravlenie [Increasing the social activity of students through student self-government]. *Ideologičeskaja i vospitatel'naja rabota v uchrezhdenijah vysshego obrazovanija: tradicii i innovacii: materialy zaocn. nauch.-metod. konf., 15-17 maja 2013 g. [Ideological and educational work in institutions of higher education: traditions and innovations]*. Minsk: RIVSh, 2013, pp. 50-52.
8. Zarubina A.A., Miheeva E.V. Studencheskoe samoupravlenie: sovremennoe sostojanie i napravlenija jeffektivnosti ego raboty [Student self-government: the current state and directions of the effectiveness of its work]. *Vestnik universiteta Rossijskoj akademii obrazovanija [Bulletin of the University of the Russian Academy of Education]*, 2015, no. 3, pp. 27-33.
9. Zaharov Ju.R. Kategorija samoupravlenija v sisteme sinergetičeskikh ponjatij [The category of self-government in the system of synergetic concepts]. *Novye idei v filosofii [New ideas in philosophy]*, 2003, vol. 1, no. 12, pp. 135-143.
10. Korotkih L.I. Studencheskoe samoupravlenie: istoki i perspektivy [Student self-government: origins and prospects]. *Srednee professional'noe obrazovanie [Secondary vocational education]*, 2009, no. 11, pp. 39-42.
11. Kudrjashova E.V., Pererodina Ju.B. Studencheskoe samoupravlenie kak faktor povyšeniya urovnja patriotizma studentov professional'nyh obrazovatel'nyh organizacij [Student self-government as a factor in increasing the level of patriotism of students of professional educational organizations]. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovanija [Innovative development of vocational education]*, 2019, no. 3 (23), pp. 97-104.
12. Kulesh E.V. Psihologičeskie osobennosti vzaimosvjazi samoupravlenija lichnosti s sub'ektivnoj kartinoj ejo žiznennogo puti: na primere podrostkov. Avtoref. dis. kand. psihol. nauk [Psychological features of the relationship of self-government of an individual with a subjective picture of her life path: on the example of adolescents Ph. D. (Psychology) thesis]. Habarovsk, 2009. 26 p.

13. Mekleeva V.M., Hazykova T.S. Studencheskoe samoupravlenie kak forma organizacii vneuchebnoj dejatel'nosti studentov vuza [Student self-government as a form of organization of extracurricular activities of university students]. *Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Serija: Gumanitarnye nauki* [Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities], 2018, no. 8, pp. 33-35.
14. Mosienko O.S., Shtompel' L.A., Zavgorodnaja Ju.Je., Ponedelnikov A.V. Studencheskoe samoupravlenie v sovremen-nom rossijskom vuze: tendencii razvitiya [Student self-government in a modern Russian university: development trends]. *Vlast' [Power]*, 2017, no. 11, pp. 61-69.
15. Mosinjan Sh.M., Gevorkjan P.O. Mesto studencheskogo samoupravlenija v sisteme upravljenija vuzom [The place of student self-government in the university management system]. *Universum: psihologija i obrazovanie* [Universum: psychology and education], 2023, no. 1 (103), pp. 7-9.
16. Ovchinnikov V.V. Studencheskoe samoupravlenie v Rossii: sociologicheskij analiz. Avtoref. dis. kand. sociol. nauk [Student self-government in Russia. Ph. D. (Sociology) thesis]. Moscow, 2007. 23 p.
17. Pak L.G. Social'no-pedagogicheskij analiz processa socializacii cifrovogo pokolenija studentov vuzov [Socio-pedagogical analysis of the process of socialization of the digital generation of university students]. *Innovacii v obrazovanii* [Innovations in Education], 2022, no. 6, pp. 100-110.
18. Pikov M.A., Pankratova L.Je. Studencheskoe samoupravlenie: analiz i perspektivy [Student self-government: analysis and prospects]. *Gosudarstvennaja molodjozhnaja politika: vyzovy i sovremennye tehnologii raboty s molodjozh'ju: materialy Mezhdunar. molodezh. nauch.-issled. konf. (Ekaterinburg, 01 apr. 2022 g.)* [State youth policy: challenges and modern technologies of working with youth]. Ekaterinburg, 2022, pp. 77.
19. Remizova V.F., Konjuchenko O.N. Planirovanie raboty studencheskogo samoupravlenija po realizacii molodjozhnoj politiki v vuze [Planning the work of student self-government on the implementation of youth policy at the university]. *Aktual'nye problemy jekonomicheskoy dejatel'nosti i obrazovanija v sovremennyh uslovijah* [Actual problems of economic activity and education in modern conditions]. Orenburg, 2021, pp. 307-311.
20. Rossijskaja Federacija. Zakony. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: feder. zakon № 273-FZ: prinjat Gos. Dumoj 21 dek. 2012 g. (red. ot 14.04.2023) [Russian Federation. Laws. About education in the Russian Federation]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Accessed 20.05.2024 g.).
21. Rossijskaja Federacija. Zakony. O molodezhnoj politike v Rossijskoj Federacii: feder. zakon № 489-FZ: prinjat Gos. Dumoj 30 dek. 2020 g. (red. ot 22.04.2024) [The Russian Federation. Laws. On youth policy in the Russian Federation]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400056192/> (Accessed 20.05.2024).
22. Trubavina L.V. Organizacija studencheskogo samoupravlenija v kolledzhe kak sredstvo formirovanija social'noj zrelosti obuchajushhihsja [The organization of student self-government in college as a means of forming the social maturity of students]. *Nauka. Kul'tura. Iskusstvo: aktual'nye problemy teorii i praktiki. T. 4: sb. materialov Vseros. (s mezhdunar. uchastiem) nauch.-prakt. konf., Belgorod, 10 fevr. 2021 g.: v 4 t.* [Science. Culture. Art: actual problems of theory and practice]. Belgorod: Belgorodskij gosudarstvennyj institut iskusstv i kul'tury, 2021, pp. 354-357.
23. Ufinceva Ju.E. Ispol'zovanie resursov vospitatel'noj raboty vuza v formirovanii professional'noj kompetentnosti i social'noj zrelosti budushhih specialistov social'noj sfery [Using the resources of educational work of the university in the formation of professional competence and social maturity of future specialists in the social sphere]. *Regional'noe obrazovanie XXI veka: problemy i perspektivy* [Regional education of the XXI century: problems and prospects], 2012, no. 3, pp. 189-195.
24. Filonenko V.I. Studencheskoe samoupravlenie: protivorechija, paradoksy i napravlenija funkcionirovanija i razvitiya [Student self-government: contradictions, paradoxes and directions of functioning and development]. *Filosofija prava* [Philosophy of Law], 2016, no. 1 (74), pp. 107-113.
25. Shatilova A.Ju. Obzor teorii perspektiv Kanemana i Tverski [Review of the theory of perspectives by Kahneman and Tversky]. *Nauchnyj al'manah* [Scientific almanac], 2016, no. 10-1, pp. 347-350.
26. Bush T., Gamage D. Models of self-governance in schools: Australia and the United Kingdom. *International Journal of Educational Management*, 2001, vol. 15, no. 1, pp. 39-44.
27. Fuadi D., et al. Self-Governance: Internationalization management of distinctive higher education towards the world class university. *Indonesian Journal on Learning and Advanced Education (IJOLAE)*, 2021, vol. 3, no. 2, pp. 96-113.
28. Jancsák C. Student Self-governance in Hungary in the New Millennium. *Belvedere Meridionale*, 2014, vol. 26, no. 4, pp. 64-80.
29. Kovalova O.V., Gavrysh O.H., Sypchuk E.U. Student Self-Governance in the Higher Educational Institutions of Ukraine. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* [Spirituality of the individual: methodology, theory and practice], 2018, no. 1, pp. 103-112.
30. Miles J.M., Miller M.T., Nadler D.P. A National Study of Improving Participation in Student Self-Governance Leadership. *Online Submission*. 2008.
31. Ramazonov J. Мотивация к самоуправлению при психических состояниях [Motivation for self-management in mental conditions]. *Центр научных публикаций* [Center for Scientific Publications], 2022, vol. 9, no. 9.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

И.П. Шишковская, начальник отдела воспитательной работы и молодежной политики, аспирант кафедры педагогики и социологии, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», Оренбург, Россия, e-mail: i.shishkovskaya@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

I.P. Shishkovskaya, Head of the Department of Educational Work and Youth Policy, Graduate Student, Department of Pedagogy and Sociology, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia, e-mail: i.shishkovskaya@yandex.ru.

Ольга Владимировна Шунякова
г. Екатеринбург

Методики аналитической работы с профессиональным текстом полицейского дискурса на дисциплине «Иностранный язык»

Статья посвящена описанию методик аналитической работы с профессиональными текстами полицейского дискурса на английском языке в рамках учебной дисциплины «иностранный язык». Уточняются ключевые понятия исследования, дескриптивно представлены некоторые эффективные методики аналитической работы с профессиональным текстом для обучающихся образовательных организаций системы высшего образования МВД России, с акцентом на их составляющие: критерии отбора методики, основополагающие принципы, педагогические технологии и типы работы, метанавыки, цели, задачи, этапы работы, предполагаемый результат. Методики аналитической работы с профессиональным текстом полицейского дискурса на учебной дисциплине «иностранный язык» еще не были комплексно изучены для полицейского текста, хотя вся информация профессионального или учебно-профессионального характера, представленная в подобных текстах, связанная с подготовкой к служебной деятельности сотрудников правоохранительных органов, должна быть изучена в деталях, в связи с чем следует считать необходимой разработку способов описания подобных методик аналитической работы с текстом, позволяющих максимально эффективно извлекать из текстов информацию, тренировать ее в рамках поставленных задач на дисциплине языкового цикла, быстро запоминать профессиональную информацию, укрепляя базовые знания по специальности за счет формирования метанавыков обучающихся. Методами исследования выступают анализ, синтез, классификация и комплексный подход. Правильный выбор методик аналитической работы позволит повысить положительную мотивацию обучающихся, уровень успеваемости и степень усвоения учебного материала, что может способствовать более глубокому пониманию учебно-научного текста полицейского дискурса, выступать хорошим подспорьем как для дальнейшей профессиональной работы с научными текстами, сопряженными с исследованием специальных дисциплин, поможет в работе с профессиональными документами.

Ключевые слова: методики аналитической работы с профессиональным текстом, тексты полицейского дискурса, английский язык, МВД России, метанавыки.

Olga Vladimirovna Shunyakova
Yekaterinburg

Methods of analytical work with the professional police discourse text while mastering foreign language

The article describes the methods of analytical work with professional texts of police discourse in English within the framework of the academic discipline “foreign language”. The key concepts of the study are clarified, some effective methods of analytical work with professional text for cadets of educational organizations of the higher education system of the Ministry of Internal Affairs of Russia are descriptively presented, with an emphasis on their components: criteria for selecting methods, fundamental principles, pedagogical technologies and types of work, meta-skills, goals, tasks, stages of work, expected results. The methods of analytical work with the professional text of the police discourse on the academic discipline “foreign language” have not yet been comprehensively studied for the police text, although all information of a professional or educational-professional nature presented in such texts related to the preparation for the official activities of law enforcement officers should be studied in detail, in connection with which it should be considered necessary to develop the ways to describe such methods of analytical work with text, allowing to extract information from texts as efficiently as possible, train it within the tasks set in the language discipline, quickly memorize professional information, strengthening the basics of special knowledge through the formation of cadets’ meta-skills. The research methods are analysis, synthesis, classification, and an integrated approach. The correct choice of analytical work methods will increase the positive motivation of students, the level of academic performance and the degree of assimilation of educational material, which can contribute to a deeper understanding of the educational and scientific text of police discourse, may act as a good basis for further professional work with scientific texts associated with the study of special disciplines, may help in working with professional documents as well.

Keywords: methods of analytical work with professional text, texts of police discourse, English, the Ministry of Internal Affairs of Russia, meta-skills.

Введение. На сегодняшний день существует целый арсенал методик преподавания иностранного языка и различных видов речевой деятельности. Все виды речевой деятельности сопряжены с работой с текстом, в том числе с анализом текста, поскольку анализ как метод научного исследования и учебной деятельности дает детальное понимание состава текста, возможность изучения его компонентов (логические части текста, особенности стиля речи, языковые особенности), а также применения полученных структурно-языковых и

стилевых моделей для построения собственного высказывания. Однако на данный момент отсутствует описание методик изучения аналитической работы с профессиональными текстами полицейского дискурса на английском языке в рамках учебной дисциплины «иностранный язык» для обучения сотрудников правоохранительных органов. Обозначим спектр противоречий. *На педагогическом уровне к противоречиям относим сложность обучения сотрудников полиции аналитической ра-*

боте с иноязычным текстом, связанной с практико-ориентированной прикладной природой изучаемой дисциплины и невозможностью изучения иностранного языка в глубоком теоретизированном понимании, сложности нахождения оптимального педагогического инструментария для преподавания работы с текстом как носителем информации в широком смысле. *На социальном уровне противоречия* выражаются в необходимости дальнейшего формирования грамотности при работе с документами, умения извлекать значимую информацию путем анализа, необходимость обучения сотрудников полиции аналитической работе как основе понимания текстов в том числе и на иностранном языке в целях грамотного ведения профессиональной деятельности, повышения уровня владения иностранным языком, развития навыка извлечения профессиональной и научной информации в учебно-научных целях. *На методическом уровне противоречия* представлены недостаточной разработанностью методического инструментария для ведения аналитической работы с профессиональным текстом полицейского дискурса, которые обладали бы эффективностью в учебном аспекте.

Актуальность исследования обусловлена существующим разрывом между теоретическим обоснованием аналитико-текстовых исследований, разработкой методик обучения работе с иностранным текстом на занятиях по учебной дисциплине «английский язык» и отсутствием работ, обосновывающих связь данных понятий, их реализацией на практике. На данный момент отсутствуют работы, представляющие методики аналитической работы с профессиональным текстом на дисциплине «иностранный язык» для полицейского дискурса, то есть степень разработанности проблемы требует внесения дополнений для получения более объективного представления об изучаемой проблеме с целью усовершенствования методик преподавания иностранного языка в аспекте работы с обучающимися организаций высшего профессионального образования МВД России. Сложности видны в работе со специальными текстами учебно-научного характера и должны быть учтены в рамках описания данных методик. Можно говорить о необходимости дальнейших разработок в области методик преподавания аналитической работы со специальными текстами, в том числе в рамках лингвистической работы на учебной дисциплине «английский язык». Для сотрудника полиции важна внимательность к деталям, грамотная речь, умение воспринимать, правильно понимать, интерпретировать, анализировать, структурировать, запоминать содержание текста, информацию из текста, на основе изученной текстовой информации составлять собственное высказывание.

Научная новизна исследования состоит в уточнении ключевых понятий исследования в русле комплексного подхода, выявлении их взаимосвязи, описания некоторых методик аналитической работы с профессиональным текстом, с акцентом на

их составляющие (критерии отбора методики, принципы, педагогические технологии и типы работы, метанавыки, цели, задачи, этапы работы, результат). Методики аналитической работы с профессиональным текстом полицейского дискурса на учебной дисциплине «иностранный язык» еще не были комплексно изучены для полицейского текста, хотя такие тексты должны быть изучены детально, чему способствует предложенная в рамках данного исследования разработка способов описания методик аналитической работы с текстом, позволяющих максимально эффективно извлекать из текстов информацию, тренировать ее в рамках поставленных задач на дисциплине языкового цикла, быстро запоминать профессиональную информацию, укрепляя базовые знания по специальности за счет формирования метанавыков. *Практической значимостью* считаем применимость предложенных методик в рамках учебного процесса и аналитической работы с текстами полицейского дискурса. Разработка методик аналитического изучения текстов полицейского дискурса и их правильный выбор в зависимости от типа текста и его стиля речи может повысить положительную мотивацию обучающихся, уровень успеваемости по учебной дисциплине «иностранный язык» и степень усвоения учебного материала, что может привести более глубокому пониманию учебно-научного текста полицейского дискурса, являться хорошим подспорьем как для дальнейшей профессиональной работы с научными текстами на специальных дисциплинах, может эффективно актуализоваться в работе с документами. *Теоретически* исследование вносит вклад в разработку и описание методик работы с текстами полицейского дискурса посредством обращения к аналитической деятельности обучающихся. *Целью* исследования является разработка методик преподавания аналитической работы с профессиональными текстами полицейского дискурса на английском языке в рамках учебной дисциплины «иностранный язык». В задачи входит разработка методик анализа текста, способов их описания, уделяя внимание их составляющим, принципам, педагогическим технологиям и типам работы, метанавыкам и целеполаганию, этапам работы, и ожидаемому результату; оценка эффективности предложенных методик в определенных образовательных условиях.

Данную проблему с позиции *лингвистики (анализ текста, дискурсивность и интертекстуальность, работа со специальным текстом)* изучали: Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров [5], М.В. Кулибина, М.М. Бахтин, О.И. Федотов [12, с. 244], А.В. Кремнева [8, с. 57-71], И.В. Арнольд [1, с. 15-16], Ю. Кристева [15], И.Р. Гальперин, Н.М. Шанский [21], С.А. Вишнякова [6], Е.А. Петрова [15, С. 169–175], И.А. Исакова [9, С. 132-137], Н.Н. Казыдуб, С.Дж. Коули [11, с. 192-227], Д.Н. Шлепнев [22, С. 174-177], Л.И. Шадаева, А.Н. Баранов [2], Ю.Г. Пыхтина, Е.В. Рачкова, Н.С. Болотнова [3, С. 210-214]. В аспекте *методики*

преподавания иностранных языков и методов лингвистического анализа текста, проблемой работы с текстом и его аналитическим исследованием занимались Н.Н. Холикова, О.В. Митина, А.С. Евдокименко [13, С. 29-38], С.В. Ионова [8], Л.С. Выготский, М.Г. Гаврилова [6, С. 22-28], Е.И. Пассов, Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, В.И. Капинос, Т.А. Ладыженская, Н.А. Пленкин, М.Л. Кусова, В.А. Бухбиндер, Н.М. Шанский, Н.А. Купина, О.Г. Красикова [11], Т.А. Лопатухина [12], Л.М. Никулина, Л.Б. Зубанова, Д.В. Алейникова [1, С. 376-381].

Исследовательская часть. Теоретической основой исследования выступили труды следующих ученых в области лингвистики и дискурсивности и интертекстуальности: Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров [5], М.В. Кулибина, которые изучали анализ текста с языковой и культурологической позиции, интертекстуальность и ее семантико-стилистическое значение в анализе текста изучали М.М. Бахтин, О.И. Федотов, А.В. Кремнева, Ю. Кристева, И.Р. Гальперин, Е.С. Кубрякова; лингвистический анализ художественного текста и его средств связности изучали Н.М. Шанский, И.Р. Гальперин, Л.Г. Бабенко, Н.С. Болотнова [3, С. 210-214], В.Е. Чернявская, прикладную лингвистику и работу со специальным текстом изучал в том числе А.Н. Баранов [2]; С.А. Вишнякова, Е.М. Вольф, Р. Барт, П. Рикер, Е.А. Петрова [15, С. 169–175], В.Е. Чернявская, рассматривали семантическую составляющую в изучении текста, поликодовость и феномен интертекстуальности, а Ж.Н. Маслова, Е.А. Попова изучали когнитивную основу работы с профессиональным дискурсом. Институциональный дискурс, волеизъявление и аргументацию как одну из его характеристик изучали И.А. Исакова [9, С. 132-137], С.Дж. Коули, Д.Н. Шлепнев, Л.И. Шадаева, А.Н. Баранов [2]. Способы лингвистической и грамматической актуализации юридического дискурса и презентационная теория дискурса находились в фокусе таких исследователей как Е.Г. Хитарова, Е.М. Каргина [10, С. 958-960], А.В. Олянич [14], Ю.Г. Пыхтина [5; С. 59-66], Л.М. Никулина [13], Н.В. Добрынина. Ю.С. Степанова, Д.Н. Шлепнев, общедискурсивные текстовые когнитивные особенности и анализ дискурса в современной и зарубежной лингвистике изучали Н.Д. Арутюнова, Г. Браун, М.В. Гаврилова [7, С. 265-267]; подчеркивала важность анализа языковых средств профессионального текста юридического дискурса и его перевода Каргина Е.М. [10, С. 958-960]; стилистическими и системными особенностями в ходе анализа текста, уровневый и системный анализом текста занимались Л.В. Великолюг [4, С. 9-14], Е.А. Петрова [15, С. 169-175], Ю.Г. Пыхтина, Е.В. Рачкова, Н.С. Болотнова [3, С. 210-214]. Юридическое письмо как инструмент правового анализа исследовала Д.В. Алейникова [1, С. 376-381].

В аспекте методики преподавания иностранных языков проблемой работы с текстом, ее методологическими основаниями и программной реализацией занимались Н.Н. Холикова, О.В. Митина, А.С. Евдокименко [13, С. 29-38], принципы содержательно-тематического анализа текста рассматривали С.В. Ионова [8], Б. Берельсон; лингвopsихологические когнитивные основы речевой деятельности изучали И.А. Зимняя, Л.С. Выготский, Б.М. Величковский; методы и методики исследования коммуникации разрабатывались М.Г. Гавриловой [6, С. 22-28]; коммуникативный метод обучения предложили Е.И. Пассов, И.А. Зимняя, Н.Л. Кучеренко В.И. Капинос, Т.А. Ладыженская, Н.А. Пленкин, М.Л. Кусова; система упражнений для обучения иностранному языку была предложена в рамках общей методики обучения иностранным языкам В.А. Бухбиндером; о методиках лингвистического анализа текста говорил Н.М. Шанский, Н.А. Купина; формирование профессиональной юридической иноязычной речи у курсантов вузов МВД РФ, а также текстоцентрический подход в образовательном пространстве высшей школы изучали О.Г. Красикова [11], Т.А. Лопатухина [12]; методические основания для анализа лексико-грамматической модели анализа иноязычного текста по специальности разработала Л.М. Никулина; контент-аналитические методы исследований были предложены Л.Б. Зубановой; особенности механизма уровневого анализа текстов описаны Е.В. Рачковой, Ю.Г. Пыхтиной; обучение юридическому письму как инструмент правового анализа исследовала Д.В. Алейникова [1, С. 376-381]; языковая система и речевая деятельность была описана Л.В. Щербой [19]; а теория и интерпретация текста в аспекте сложностей ее преподавания рассматривалась И.В. Арнольд, М.М. Бахтиным, Г.И. Богиним. Методами исследования выступают эмпирический метод, сбор и анализ теоретического материала на начальном этапе работы; анализ, синтез, классификация, обобщение в рамках создания способов описания методик преподавания анализа текста и создания структурного и содержательного наполнения самих разработанных методик; метатеоретический метод и комплексный подход использовался в ходе проведения методической рефлексии, – оценки результатов (методик).

Определим гипотезу исследования: методики аналитической работы с профессиональным текстом важны в рамках обучения работе с текстом обучающихся и слушателей вузов МВД России на учебной дисциплине «английский язык», они позволяют научиться правильно анализировать текст по специальности, относящийся к полицейскому дискурсу, извлекать из него максимум необходимой в профессиональном становлении и учебном процессе информации. Значимым является правильное определение учебной ситуации и типа текста с целью подбора оптимальной методики анали-

тической работы, максимально облегчающей и делающей интересным учебный процесс. Необходимо разработать оптимальный инвариант описания подобных аналитических методик, позволяющих их разработать по таковому инварианту применительно к работе с текстами полицейского дискурса. К составляющим методики аналитической работы относим критерии отбора методики, основополагающие принципы, педагогические технологии и типы работы, метанавыки, цели, задачи, этапы работы, предполагаемый результат. Рассматриваемые в статье типы методик как способы педагогической работы с обучающимися включают **интегративную, диагностическую, сравнительную (по способу исследования текста), интертекстуальную, дискурсивную, прецедентную (по способу изучения объектов правовой реальности в тексте)** могут сочетаться в рамках изучения одного текста.

Понятие «**методики аналитической работы с профессиональным текстом**» на основе вышеуказанных методических источников понимаем определенные технологии, способы работы над анализом текстов полицейского дискурса, то есть на разложение его на компоненты, который позволяет эффективно объяснить данный вид изучения текста, а также его содержание в рамках усвоения учебной дисциплины «иностранный язык». Вместе с И.А. Исаковой [9, С. 132-137] считаем **институциональный полицейский дискурс** совокупностью текстов, обладающей представленностью комплекса знаний профессионального полицейского характера, связанных между собой тематически и интенционально в плане выражения регулятивов и предписаний, соотношенных с правовой действительностью и объективно существующими в ней явлениями, проецируемыми на текстовую основу. **Профессиональные англоязычные тексты полицейского дискурса**, по М. Верещагину, В.Г. Костомарову [5], Н.С. Болотновой [3, С. 210-214], М.В. Кулибиной, понимаем как результат профессиональной деятельности и ее продукт, порожденный языковой личностью, адресованный другой языковой личности, являющийся наибольшей знаковой единицей в составе дискурса. К ним причисляем адаптированные тексты или тексты в оригинале официального, публицистического научного стиля речи, относящиеся к полицейской тематике и применяемые при обучении иностранному языку. **Метанавыки** – способности обучающегося применяемые в межпредметном отношении, имеющие значение в аспекте возможности их межпредметного переноса с выходом на формирование основ профессиональной деятельности. **Принципы отбора методик аналитической работы** – нормативные положения, в основе которых лежит педагогическая закономерность, позволяющая произвести сообразно учебной ситуации правильный выбор методик анализа текста на иностранном языке. К ним относим принцип гуманизации, утверждающий ценность человека и личности обучающегося; принцип интеграции, предполагающий

взаимосвязь компонентов каждой из методик аналитической работы, личностных особенностей обучающихся, контекста обучения; принцип активности, вовлекающий обучающегося в процесс обучения; принцип саморазвития, основывающийся на личностно ориентированных позициях, когнитивных механизмах познания, познавательной деятельности, преодолении языкового барьера. **Критерии отбора методик аналитической работы с текстом** – это зависимые характеристики, позволяющие оценить адекватность выбора методик анализа текста в учебной ситуации на занятиях по иностранному языку. К их числу отнесем соответствие целям и задачам, полноту, целостность в аспекте формирования компетенций, соответствие содержанию учебного занятия, дидактическим целям, профессиональному опыту, логике учебного процесса, объема работы отводимому времени, научная и/или профессиональная значимость, результативность и эффективность образовательной аналитико-текстовой деятельности. **Педагогические технологии для работы на учебной дисциплине «иностранный язык»**, по Г.К. Селевко, М.Ю. Олешкову [14, С. 5-19], А.М. Курширу, представляют собой совокупность методик организации учебного процесса, имеющие отличительные особенности преподавания, позволяющие в зависимости от учебной ситуации наиболее эффективно преподавать и обеспечить усвоение учебного материала по предмету. К ним относим в том числе: общепедагогические технологии (активные методы обучения, технологии развивающего образования, эффективности управления и организации учебного процесса, и др.), авторские технологии (технология преподавания иностранного языка И.Б. Смирнова, технология развития личности учащихся при изучении иностранного языка Е.А. Филипповой и др.). **Аналитическая работа с профессиональным текстом полицейского дискурса** – вид учебной деятельности, направленный на изучение текстов полицейского дискурса при помощи деления изучаемого текста на компоненты, сопровождаемый определенными методиками, обуславливающими данный вид учебной деятельности.

Перейдем к описанию методик аналитической работы с профессиональными текстами полицейского дискурса. **По способу научного исследования текста** можно выделить **интегративную методику**, предполагающую соединение знаний по специальным предметам, которые уже успели получить обучающиеся со знаниями по учебной дисциплине «иностранный язык». **Учебные ситуации**, связанные с актуализацией профессиональных знаний и моделирования элементов профессиональной деятельности. **Критерии отбора**: соответствие целям и задачам актуализации профессиональных знаний, полнота исследования в сочетании имитативно-профессионального и языкового подходов к изучению явления, целостность в аспекте формирования профессиональной и коммуникативной компетенций, соответствие содержанию учебного занятия (коммуникативное практическое занятие),

логике учебного процесса (занятие, нацеленное на отработку полученных знаний по теме), профессиональная значимость, результативность и эффективность. *Принципы*: целесообразность, межпредметность, связь теории с практикой. *Педагогические технологии* включают активные методы обучения, технологии развивающего образования, технологию преподавания иностранного языка. *Типы работы* могут включать в себя индивидуальную и фронтальную работу. *Метанавыки*: навык сравнения и интегрирования системы специальных знаний в языковую среду, навык генеративного мышления с целью объединения и уточнения полученных знаний, навык подбора оптимальных методик интегративного изучения нового явления правовой действительности. *Целью* можно считать синтез знаний со специальных предметов и дисциплины «иностранный язык». К *задачам* отнесем выбор стратегий межпредметного интегрирования изученного материала, обобщение содержания изученного материала. *Этапы работы и упражнения* включают начальный этап (выбор текстов на иностранном языке, отражающих сферу знаний, касающуюся специальных дисциплин, которую можно и должно дополнить знаниями иноязычного характера, например, опытом зарубежных коллег, и прочее, отбор критериев метапредметности (что и каким образом можно по профессиональному вопросу почитать на иностранном языке), основной этап (определение дополнительной информации, доступной для положительного переноса знаний с иноязычных текстов насчет выбранного явления правовой реальности, отбор оптимальных инструментов метапредметного анализа), завершающий этап (выбор инструментария оценки и выделения ключевых аспектов информации в тексте с позиции лингвистики и специальных предметов). *Результат* может включать интеграцию знаний по специальным предметам обучающихся со знаниями по дисциплине «иностранный язык».

Диагностическая методика предполагает проверку знаний обучающихся в форме мини-контроля (анализ фрагмента текста), выявление уровня знаний и последующую уровневую работу с анализом профессионального текста полицейского дискурса. *Критерии отбора* могут быть следующие: соответствие целям и задачам проверки начальных знаний по теме, целостность формирования требуемых профессиональных и лингвистических компетенций, соответствие содержанию проверочного учебного занятия, дидактическим целям обучения, логике учебного процесса, профессиональная значимость образовательной аналитико-текстовой деятельности. *Учебная ситуация* предполагает элементы контроля фоновых знаний по теме перед ее изучением. *Принципы* включают доступность и посильность обучения, систематическая рефлексия, проработка и осознанность результатов, индивидуализация и субъектность. К *педагогическим технологиям* относим технологии развивающего образования, эффективности управления и организации

учебного процесса, технологию развития личности учащихся при изучении иностранного языка. *Типы работы* включают проверочную индивидуальную работу, перекрестную проверку результатов. *Метанавыки* включают проверку остаточных знаний, самопроверку, рефлексии. *Цель* – контроль знаний обучающихся. *Задачи*: проведение мини-контроля, выявление уровня знаний, уровневая работа с анализом профессионального текста полицейского дискурса. *Этапы работы и упражнения* предполагают: начальный этап (подбор текстов на иностранном языке с целью проверки начальных знаний обучающихся, отбор критериев проверки знаний относительно аналитической работы с текстом), основной этап (определение уровня знаний обучающихся посредством проверки технологий анализа и их результатов, отбор оптимальных инструментов анализа фрагмента текста), завершающий этап (выбор инструментария оценки, определения уровня знаний). *Результат* представлен проверкой знаний обучающихся в форме мини-контроля (анализ фрагмента текста), отборе средств обучения анализу текста в соответствии с представленным уровнем знаний.

Сравнительная методика относится к числу собственно-педагогических научных технологий и предписывает аналитическую работу с профессиональным текстом полицейского дискурса на основе сравнения работы со специальными методиками работы на профилирующих предметах. *Критерии отбора* – полнота и целостность формирования профессиональной и языковой компетенции, соответствие учебного занятия дидактическим целям специальных предметов, логике учебного процесса, научная и/или профессиональная значимость, результативность и эффективность. *Учебная ситуация*: элементы сравнительной работы в ходе изучения текста в целях объективного познания и изучения объектов правовой реальности. К *принципам* относим межпредметность, положительный перенос знаний и систематичность, научность. В число *педагогических технологий* входят активные методы обучения, технологии развивающего образования. *Типы работы* могут включать работы в группах, индивидуальную деятельность обучающихся. *Метанавыки* предполагают развитие умения сравнивать изучаемые объекты, описывать их в заданных рамках. *Целью* можно считать сравнение как способ изучения учебно-научного или официально-делового материала с целью детального изучения и переноса знаний по специальности с гуманитарных на специальные предметы.

Задачи включают отбор текстов профессиональной тематики, имеющих свою специфику, отбор оптимальных методов сравнения как способ изучения действительности, создание сравнительных выводов по изучаемому явлению. *Этапы работы и упражнения* могут включать на начальном этапе подбор текстов на иностранном языке с общим изучаемым явлением правовой реальности, отбор критериев сравнения и описания сходства и

различия в описании изучаемого явления на родном и иностранном языках, основной этап предполагает выделение сходств и различий в представлении выбранного явления правовой реальности, отбор оптимальных инструментов сравнительного анализа, завершающий этап требует инструментария оценки и описания с позиции лингвистики и специальных предметов. *Результат*: формирование навыка аналитической работы с профессиональным текстом полицейского дискурса на основе сравнения с методиками работы на специальных предметах.

По способу изучения объектов правовой действительности в тексте можно классифицировать собственно-лингвистические технологии обучения. К ним относится интертекстуальная технология. **Интертекстуальная методика** включает изучение одного и того же объекта правовой действительности в разных текстах правового полицейского дискурса. *Критерии отбора*: целостность в аспекте формирования лингвострановедческой, языковой и правовой компетенций, соответствие содержанию учебного занятия, дидактическим целям, профессиональному опыту, логике учебного процесса, объема работы отводимому времени, научная и профессиональная значимость, результативность аналитико-текстовой работы. *Учебная ситуация* может включать работу с анализом концептуальной составляющей учебно-научных текстов. *Принципы*: целенаправленное обучение, межпредметность, синергия коммуникативность, ориентация на профессиональные знания. *Педагогические технологии* могут предполагать активные методы обучения, технологии развивающего образования, технология развития личности учащихся при изучении иностранного языка. *Типы работы* могут быть описаны как фронтальная работа или работа в группах в связи с большим объемом обрабатываемой информации. К *метанавыкам* относим навык анализа большого количества текстов с целью получения объективного представления об изучаемом объекте. *Цель*: изучение одного и того же объекта правовой действительности в разных текстах на иностранном языке (часто в рамках одного стиля речи). *Задачи* методики включают отбор текстов по объекту изучения, выбор одного стиля / разных стилей речи в рамках подбора изучаемых текстов, подбор методов интертекстуального внешней и внутренней структуры текста. *Этапы работы и упражнения* можно представить следующим образом: начальный этап – подбор текстов на иностранном языке для интертекстуальной работы с учетом их стиля речи, представленность нового правового явления в данных текстах, отбор критериев описании изучаемого феномена, основной этап – выделение сходств и различий в представлении выбранного нового явления правовой реальности на внешнем и внутреннем структурных уровнях текста, отбор оптимальных инструментов интертекстуального лингвопрофессионального анализа, завершающий этап – отбор инструментария

оценки и описания с позиции профессионально-языковой интертекстуальности. *Результат* может включать изучение выбранного объекта правовой реальности в различных текстах правового полицейского дискурса.

Дискурсивная методика связана с исследованием одной и той же проблемы или темы, относящейся к правовой реальности, посредством аналитической работы с разными текстами правового полицейского дискурса одинаковой или сходной тематики. *Критерии отбора*: формирование лингвострановедческой, языковой и правовой компетенций, соответствие содержанию учебного занятия, дидактическим целям, профессиональному опыту, научная и профессиональная значимость, эффективность аналитико-текстовой работы. *Учебная ситуация* также может относиться к анализу научных текстов по профессиональной тематике, в том числе в рамках академического чтения или подготовки дополнительного материала. К числу *принципов* относятся целесообразность, синергия, межтемность, дополнительность, профессиональная направленность. В *педагогические технологии*, связанные с реализацией данной методики, включены технологии развивающего образования, эффективности управления и организации учебного процесса, технология развития личности учащихся при изучении иностранного языка. *Типы работы*: индивидуальная, групповая работа. К числу *метанавыков* относим навык обучения исследованию объекта в рамках сходной тематики, навык двуаспектного анализа группы текстов, навык просмотрового чтения. *Целью* данной методики считаем изучение одной и той же проблемы или темы правовой действительности при помощи аналитической работы с разными текстами правового полицейского дискурса одинаковой или сходной тематики. В *задачи* может входить подбор текстов по одной и той же проблеме / теме, подбор оптимальных средств аналитической работы с разными текстами правового полицейского дискурса. *Этапы работы и упражнения* можно определить так: начальный этап (подбор текстов на иностранном языке, представленность тематики правового характера в данных текстах, отбор критериев их сходства в тематическом аспекте), основной этап (выделение сходств в описании тематики правовой реальности, отбор оптимальных инструментов лингвопрофессионального анализа), завершающий этап (выбор инструментария оценки и описания с позиции дискурсивности и специальных предметов). *Результат* может быть представлен умением обучающихся изучать одну и ту же проблему или правовую тему при помощи аналитической работы с разными текстами правового полицейского дискурса одинаковой или похожей тематики.

Прецедентной методикой можно считать изучение одного и того же объекта правовой действительности в разных текстах правового полицейского дискурса. *Критерии отбора* включают

полноту, целостность, новизну, дополнение учебного и профессионального опыта, научная и профессиональная значимость, результативность и эффективность образовательной аналитико-текстовой деятельности. Что касается *учебной ситуации*, то она может быть связана с анализом источников на иностранном языке, описывающих некоторые юридические прецеденты. *Принципы*: целесообразность, межтемность, синергия, центрация, новизна, рефлексивность, ориентация субъекта на будущее. *Педагогические технологии*, в которые может входить прецедентная методика обучения, представлены активные методы обучения, технологии развивающего образования, эффективности управления и организации учебного процесса, технологии развития личности учащихся при изучении иностранного языка. К *типам работы* отнесем индивидуальную и фронтальную работу. *Метанавыки*: навык подбора оптимальных методик компонентного изучения нового явления правовой действительности для его лингвистической и профессиональной интеграции в систему знаний будущего специалиста. *Цель*: изучение одного и того же объекта правовой действительности в разных текстах правового полицейского дискурса. *Задачи*: изучить объект в каждом тексте, сравнить представления о нем в разных источниках. *Этапы работы и упражнения* можно представить следующим образом: начальный этап (подбор текстов на иностранном языке, представленность нового правового явления в данных текстах, отбор критериев их сходства в описании изучаемого явления), основной этап (выделение сходств и различий в представлении выбранного нового явления правовой реальности, отбор оптимальных инструментов лингвопрофессионального анализа), завершающий этап (выбор инструментария оценки и описания с позиции лингвистики и специальных предметов). К упражнениям можно отнести упражнения аналитико-синтетического, дескриптивного и оценочного характера. *Результатом* работы может стать получение представления обучающихся о лингвопрофессиональных возможностях описания новых объектов и ситуаций правового характера, часто в научных и образовательных целях.

Заключение. Ключевые понятия исследования (методики аналитической работы с текстом на дисциплине «иностранный язык» и профессиональный текст полицейского дискурса) взаимосвязаны и позволяют глубже исследовать друг друга. Они могут быть эффективно применены в рамках работы с обучающимися образовательных организаций системы высшего образования МВД России. Описание составляющих методики аналитической работы с текстом

включает критерии отбора, основополагающие принципы, педагогические технологии и типы работы, метанавыки, цели, задачи, этапы работы, а также предполагаемый результат. Методики аналитической работы с профессиональным текстом полицейского дискурса могут быть классифицированы по способу научного исследования текста как интегративная, диагностическая, сравнительная, а также по способу изучения объектов правовой действительности в тексте как интертекстуальная, дискурсивная, прецедентная и другие. Роль разработанных методик заключается в возможности детального изучения текста посредством аналитической работы, то есть в эффективном извлечении из текстов информации, тренировке ее в рамках поставленных задач на дисциплине «иностранный язык», в быстром усвоении информации профессионального характера, а также в укреплении базовых знаний по специальности за счет формирования метанавыков обучающихся. Методики аналитической работы с профессиональным текстом позволяют приобрести навык правильно анализировать текст полицейского дискурса, извлекать из него максимум полезной в профессиональном и учебном аспекте информации. Правильный подбор к учебной ситуации и уровню обучающихся и оптимальной методики аналитической работы к тексту, а также предварительное определение типа текста, облегчающей и делающей интересным учебный процесс. Разработанные методики могут сочетаться в ходе изучения текста. Отметим, что разработка данных методик позволит провести апробацию на контрольной и экспериментальной группах обучающихся в рамках педагогического эксперимента, что в свою очередь может стать базисом для уточнения теоретических основ предлагаемых методик аналитической работы с текстом полицейского дискурса, то есть их дальнейшего совершенствования, а также откроет перспективы для их применения в рамках работы с текстом на учебной дисциплине «иностранный язык», полученные результаты настоящего теоретического исследования могут быть уточнены в аспекте различных подходов к изучению методических проблем, пересмотрены в русле лингводидактики и лингвистики текста.

Результаты исследования также могут быть применены в форме учебно-методических пособий, учебников по английскому языку для обучающихся образовательных организаций МВД России, а также могут быть включены в состав педагогических и лингводидактических методик преподавания иностранного языка как непрофилирующего предмета языкового цикла для студентов педагогических вузов при подготовке кадров, далее реализующих свою профессиональную деятельность в неязыковых вузах, в том числе относящихся к силовым структурам и МВД России.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алейникова, Д.В. Юридическое письмо как инструмент правового анализа в англосаксонской правовой культуре при подготовке юристов / Д.В. Алейникова, А.Н. Боголюбов. – Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – № 3. – С. 376–381.

2. Баранов, А.Н. Лингвистическая теория аргументации (когнитивный подход) : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / Анатолий Николаевич Баранов ; АН СССР. Ин-т рус. яз. – Москва, 1990. – 378 с. – Текст : непосредственный.
3. Болотнова, Н.С. Филологический анализ текста : учеб. пособие / Н.С. Болотнова. – 4-е изд. – Москва : Флинта : Наука, 2009. – 520 с. – Текст : непосредственный.
4. Великолуг, Л.В. Обучение стилистическому анализу иноязычного текста в жанре академического аналитического эссе / Л.В. Великолуг. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2023. – Вып. 2 (847). – С. 9-14.
5. Верещагин, Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – Москва : Индрик, 2005. – 1040 с. – Текст : непосредственный.
6. Гаврилова, М.В. Методы и методики исследования политической коммуникации / М. В. Гаврилова. – Текст : непосредственный // Политическая лингвистика. – 2008. – № 1 (24). – С. 22-28.
7. Гаврилова, М.В. Критический дискурс-анализ: современное состояние и перспективы развития / М.В. Гаврилова. – Текст : непосредственный // Политическая лингвистика. — 2015. – № 1 (51). – С. 265-267.
8. Ионова, С.В. Основные принципы содержательно-тематического анализа текста / С.В. Ионова. – Текст : электронный // Linguistic.ru : сайт. Иностранные языки в диалоге культур: политика, экономика, образование. – Саранск. – 2009. – 15 мая. – URL: <http://linguistic.ru/index.php?op=content&module=main&id=167> (дата обращения: 13.06.24).
9. Исакова, И.А. Средства языкового манипулирования в институциональном полицейском интернет-дискурсе / И.А. Исакова. – Текст : непосредственный // Трибуна ученого. – 2022. – Вып. 7. – С. 132-137.
10. Каргина, Е.М. Лингвострановедческие особенности профильного научно-технического текста / Е.М. Каргина. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 7 (87). – С. 958–960.
11. Красикова, О.Г. Формирование профессиональной юридической иноязычной речи у курсантов вузов МВД РФ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Красикова Ольга Григорьевна ; Нижегород. акад. МВД РФ. – Нижний Новгород, 2004. – 208 с. – Текст : непосредственный.
12. Лопатухина, Т.А. Текстцентрический подход в образовательном пространстве высшей военной школы (на материале иноязычного образования) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Татьяна Александровна Лопатухина ; Ставропольский гос. ун-т. – Ставрополь, 2004. – 426 с. – Текст : непосредственный.
13. Митина, О.В. Методы анализа текста: методологические основания и программная реализация / О.В. Митина, А.С. Евдокименко – Текст : непосредственный // Вестник ЮурГУ. Серия: Психология. – 2010. – Вып. 40 (216). – С. 29-38.
14. Олешков, М.Ю. Педагогическая технология: проблема классификации и реализации / М.Ю. Олешков. – Текст : непосредственный // Профессионально-педагогические технологии в теории и практике обучения : сб. науч. тр. – Екатеринбург : РГППУ, 2005. – С. 5-19.
15. Петрова, Е.А. Системное описание языка специальности / Е.А. Петрова. – Текст : непосредственный // Вестник Уфимского юридического института МВД России. – 2023. – № 1 (99). – С. 169-175.

REFERECES

1. Alejnikova D.V. Yuridicheskoe pis'mo kak instrument pravovogo analiza v anglosaksonskoj pravovoj kul'ture pri podgotovke yuristov [Legal Writing as A Tool of Legal Analysis in The Anglo-Saxon Legal Culture for Training of Lawyers]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki [Pedagogy. Issues of Theory and Practice]*, 2021, no. 3, pp. 376–381.
2. Baranov A.N. Lingvisticheskaya teoriya argumentacii (Kognitivnyj podhod). Dis. d-ra filol. nauk [Linguistic Theory of Argumentation (Cognitive Approach) Dr. Sci. (Philology) diss.]. Moscow, 1990. 378 p.
3. Bolotnova N.S. Filologicheskij analiz teksta: uchebnoe posobie [Phylogological Text Analysis]. Moscow: Flinta: Nauka, 2009. 520 p.
4. Velikolug L.V. Obuchenie stilisticheskomu analizu inoyazychnogo teksta v zhanre akademicheskogo analiticheskogo esse [Teaching Stylistic Analysis of A Foreign Language Text in the Genre of An Academic Analytical Essay]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki* [Bulletin of Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences], 2023, Iss. 2 (847), pp. 9–14.
5. Vereshchagin E.M., Kostomarov, V.G. Yazyk i kul'tura [Language and Culture]. Mocsow: Indrik, 2005. 1040 p.
6. Gavrilova M.V. Metody i metodiki issledovaniya politicheskoy kommunikacii [Methods and Techniques of Political Communication Research]. *Politicheskaya lingvistika [Political Linguistics]*, 2008, no. 1 (24), pp. 22-28.
7. Gavrilova M.V. Kriticheskij diskurs-analiz: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya [Critical Discourse Analysis: The Current State and Prospects of Development]. *Politicheskaya lingvistika [Political Linguistics]*, 2015, no. 1 (51), pp. 265-267.
8. Ionova S.V. Osnovnye principy sodержatel'no-tematicheskogo analiza teksta [Osnovnye principy sodержatel'no-tematicheskogo analiza teksta]. *Linguistic.ru: sajt. Inostrannye jazyki v dialoge kul'tur: politika, jekonomika, obrazovanie* [Linguistic.ru: sajt. Inostrannye jazyki v dialoge kul'tur: politika, jekonomika, obrazovanie]. Saransk. 2009. 15 maja. URL: <http://linguistic.ru/index.php?op=content&module=main&id=167> (Accessed 13.06.24).
9. Isakova I.A. Sredstva yazykovogo manipulirovaniya v institucional'nom policejskom internet-diskurse [Means of Linguistic Manipulation in The Institutional Police Internet Discourse]. *Tribuna uchenogo [Tribune of The Scientist]*, 2022, iss. 7, pp. 132–137.
10. Kargina E.M. Lingvostranovedcheskie osobennosti profil'nogo nauchno-tehnicheskogo teksta [Linguistic and Cultural Features of the Profile Scientific and Technical Text]. *Molodoy uchenyj [Young Scientist]*, 2015, no. 7 (87), pp. 958–960.

11. Krasikova O.G. Formirovanie professional'noj juridicheskoy inoyazychnoj rechi u kursantov vuzov MVD RF. Dis. kand. ped. nauk [Formation of Professional Legal Foreign Language Speech among Cadets of Universities of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. Ph. D. (Pedagogy) diss.]. Nizhnyj Novgorod: Nizhegorodskaya akademiya MVD RF, 2004. 208 p.
12. Lopatuhina T.A. Tekstocentricheskij podhod v obrazovatel'nom prostranstve vysshej voennoj shkoly (na materiale inoyazychnogo obrazovaniya). Dis. d-ra ped. nauk [Text-Centric Approach in The Educational Space of The Higher Military School (Based on The Material of Foreign Language Education). Dr. Sci. (Pedagogy) diss.]. Stavropol, 2004. 426 p.
13. Mitina, O.V., Evdokimenko A.S. Metody analiza teksta: metodologicheskie osnovaniya i programmaya realizaciya [Methods of Text Analysis: Methodological Foundations and Their Implementation Program]. *Vestnik YUUrGU. Series: Psihologiya* [Vestnik YUUrGU. Series: Psihologiya], 2010, iss. 40 (216), pp.29–38.
14. Oleshkov M.Yu. Pedagogicheskaya tekhnologiya: problema klassifikacii i realizacii [Pedagogical Technology: The Problem of Classification and Implementation]. *Professional'no-pedagogicheskie tekhnologii v teorii i praktike obucheniya: sb. nauch. tr.* [Professional Pedagogical Technologies in Theory and Practice of Education]. Ekaterinburg: RGPPU, 2005, pp. 5–19.
15. Petrova E.A. Sistemnoe opisanie yazyka special'nosti [System Description of The Specialty Language]. *Vestnik Ufimskogo juridicheskogo instituta MVD Rossii* [Bulletin of the Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia], 2023, no. 1 (99), pp. 169–175.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

О.В. Шунякова, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГКОУ ВО «Уральский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Екатеринбург, Россия, email: olga.sharkunova@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

O.V. Shunyakova, Ph.D. in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Yekaterinburg, Russia, email: olga.sharkunova@mail.ru.

Информация для авторов

Редакция журнала «Вестник Шадринского государственного педагогического университета» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

- Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования).
- Методология и технология профессионального образования.

Материалы для публикации принимаются редакцией на адрес электронной почты vestnik@shgpi.edu.ru.

Все статьи, соответствующие тематике журнала, проходят обязательное рецензирование с целью их экспертной оценки. Все присылаемые материалы проверяются через систему «Антиплагиат». При оригинальности текста ниже 70% статья направляется автору на доработку с соответствующим обоснованием. Окончательное решение о публикации принимает Редакционно-издательский совет ФГБОУ ВО «ШГПУ».

С требованиями к оформлению статьи представляемой к печати в журнале можно ознакомиться **на сайте журнала <http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal>**

Справки

По размещению материалов: e-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

По оформлению материалов: e-mail: biblshgpi@mail.ru

Information for authors

Editorial board of “Journal of Shadrinsk state pedagogical university” accepts article for consideration which meet the requirements of the journal in the field of:

- Theory and methodology of teaching and upbringing.
- Methodology and technology of vocational education.

Manuscripts submit through the e-mail vestnik@shgpi.edu.ru.

The manuscripts corresponding to the fields of the journal must be peer reviewed. All the manuscripts are checked in the system for detecting text reuse “Antiplagiat”. The originality of the text mustn’t be below 70% in the other case the article is sent to the author for the correction. The decision for publishing is made by Editorial publishing council of Shadrinsk State Pedagogical University.

The requirements for the article template are on the journal’s web-site **<http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal>**

Information

For the placement of materials: e-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

For registration of materials: e-mail: biblshgpi@mail.ru

**ВЕСТНИК ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Выпуск 2 (62), 2024

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-76229 от 12.07.2019 г Федеральной службы по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Учредитель – ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3

Издатель – ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3

Подписано в печать 20.06.2024. Дата выхода в свет 04.07.2024. Формат 60×84 ¹/₈.
Бумага офисная. Гарнитура Times New Roman. Ризография.
Уч.-изд.л. 22,61. Усл.-печ.л. 41,27. Тираж 100 экз. Заказ № 4467

Отпечатано с готового оригинал–макета в центре цифровой печати
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3

8(35253) 6-35-02

E-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

JOURNAL OF SHADRINSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Issue 2 (62), 2024

Certificate of registration of PI No. ФC 77-76229 dated July 12, 2019 of the Federal Service for Supervision of Communication, Information Technology and Mass Media.

Founder – Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, K. Liebknecht, 3

Publisher – Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, K. Liebknecht, 3

Signed in the press on 20.06.2024. Date of publication 04.07.2024. Format 60 × 84 ¹/₈.
Paper office. Headset Times New Roman. Riesography.
Ed.-pub. Sheets 22,61. Con-prin sheets 41,27. Circulation 100 copies. Order No. 4467

Printed from the layout original in the digital printed center
Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, Karl Liebknecht Street, 3
8(35253) 6-35-02
E-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

Уважаемые, коллеги!

Вы можете приобрести учебные и научные издания нашего университета.
По вопросам приобретения обращаться по электронной почте kmb.shgpu@mail.ru



Министерство просвещения Российской Федерации
Шадринский государственный педагогический университет

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Учебное пособие для студентов I курса
заочного отделения неязыковых факультетов

Составитель: Турбина Е.П.

Шадринск
2024

Составитель: Турбина Е.П.

Название: Английский язык

Тип издания: учеб. пособие для студентов 1 курса
заочного отделения неязыковых факультетов

Издательство: Шадринский государственный
педагогический университет

Год издания: 2024

Количество страниц: 81

ISBN 978-5-87818-725-1

Учебное пособие предназначено для студентов первого курса заочного отделения неязыковых факультетов педагогического института для изучения английского языка как общеобразовательного предмета. Целью пособия является развитие навыков устной и письменной речи. Пособие состоит из трёх разделов (тематического блока, грамматического справочника и упражнений для закрепления грамматического материала).

Учебное пособие может быть использовано для студентов, школьников и широкого круга лиц, изучающих английский язык в группах и самостоятельно.



Министерство просвещения РФ
Шадринский государственный педагогический университет
Гуманитарный институт
Кафедра филологии и социогуманитарных дисциплин
Научно-методический центр филологического образования и
коммуникационных практик

Семенова Ю.А., Ланцевская Н.Ю., Ястремская Ю.А.

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА 5-9 КЛАССЫ: ЛИТЕРАТУРНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ

Учебно-методическое пособие

Шадринск
2023

Автор: Семенова Ю.А., Ланцевская Н.Ю.,
Ястремская Ю.А.

Название: Русская литература 5-9 классы:
литературный процесс.

Тип издания: учеб.-метод. пособие

Издательство: Шадринский государственный
педагогический университет

Год издания: 2023

Количество страниц: 94

ISBN 978-5-87818-722-0

Уважаемые, коллеги!

Вы можете приобрести учебные и научные издания нашего университета.
По вопросам приобретения обращаться по электронной почте kmb.shgpu@mail.ru



Автор: Борисов С.Б.

Название: Историко-культурный комментарий к произведениям школьной программы (поэзия Александра Блока и Владимира Маяковского).

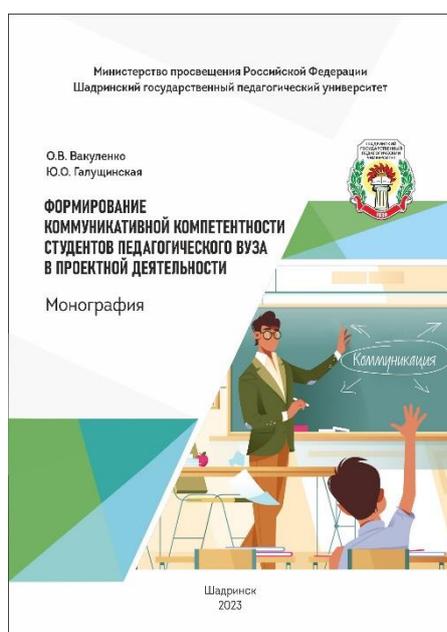
Тип издания: монография

Издательство: Шадринский государственный педагогический университет

Год издания: 2024

Количество страниц: 139

ISBN 978-5-87818-723-7



Автор: Вакуленко О.В.

Название: Формирование коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза в проектной деятельности

Тип издания: монография

Издательство: Шадринский государственный педагогический университет

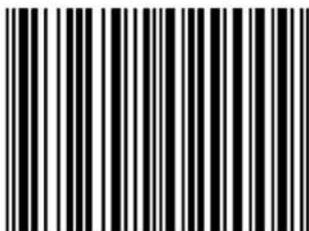
Год издания: 2023

Количество страниц: 124

ISBN 978-5-87818-710-7

В монографии рассмотрены теоретические и методологические основания проблемы формирования коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза, раскрыты возможности применения проектной деятельности в данном процессе. Монография предназначена для преподавателей вузов, студентов, слушателей курсов повышения квалификации, специалистов сферы образования, организующих проектную деятельность, а также исследующих проблему коммуникативной компетентности в рамках высшей школы.

ISSN 2542-0291



9 772542 029009 >



**ШАДРИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**Твой выбор
#ШГПУ!**

**8(35253) 6-45-19
[www:shgpi.edu.ru](http://www.shgpi.edu.ru)**

- ~ Гуманитарный институт
- ~ Институт психологии и педагогики
- ~ Институт информационных технологий точных и естественных наук
- ~ Факультет физической культуры