

Министерство образования Московской области
Государственное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет»



ВЕСТНИК

ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-
ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

№ 4(2022)

Орехово-Зуево

2022

*Государственное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет»*

**ВЕСТНИК ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

Научный журнал

№ 4 (2022)

Главный редактор:

Яковлев Михаил Владимирович, доктор филологических наук, профессор (Орехово-Зуево, Россия)

Заместитель главного редактора:

Майер Алексей Александрович, доктор педагогических наук, профессор (Орехово-Зуево, Россия)

Ответственный секретарь:

Осинина Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, доцент (Орехово-Зуево, Россия)

Редакционная коллегия:

Алпатова Татьяна Александровна, доктор филологических наук, доцент (Москва, Россия)

Беляева Ирина Анатольевна, доктор филологических наук, профессор (Москва, Россия)

Блохин Александр Викторович, кандидат филологических наук, доцент (Орехово-Зуево, Россия)

Букина Вера Александровна, кандидат филологических наук, доцент (Орехово-Зуево, Россия)

Булавкин Клим Валерьевич, кандидат филологических наук, доцент (Орехово-Зуево, Россия)

Галимуллина Альфия Фоатовна, доктор педагогических наук, профессор (Казань, Россия)

Громова Алла Витальевна, доктор филологических наук, профессор (Москва, Россия)

Жилбаев Жанбол Октябрьович, кандидат педагогических наук, профессор (Казахстан)

Зеленкова Татьяна Владимировна, кандидат психологических наук, доцент (Орехово-Зуево, Россия)

Исаев Евгений Иванович, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия)

Кабардов Мухамед Каншобиевич, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия)

Красилова Ирина Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент (Орехово-Зуево, Россия)

Мирошкина Марина Руслановна, доктор педагогических наук, профессор (Москва, Россия)

Накамура Тадаси, магистр филологических наук, профессор (Япония)

Тимохина Татьяна Васильевна, доктор педагогических наук, доцент (Орехово-Зуево, Россия)

Тыменецка-Суханек Юстына, доктор филологических наук, профессор (Польша)

Урюпин Игорь Сергеевич, доктор филологических наук, профессор (Москва, Россия)

Черемошкина Любовь Валерьевна, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия)

Чошанов Мурат Аширович, доктор педагогических наук, профессор (США)

Шао Наньси, кандидат филологических наук, профессор (Китай)

Эбзеева Юлия Николаевна, кандидат филологических наук, доцент (Москва, Россия)

Свидетельство о регистрации
средства массовой информации
Эл № ФС77-66072 от 10 июня 2016 г.

© ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», 2022

© Оформление.

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», 2022

Формат 60x84/8. Форма периодического распространения: сетевое издание.

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет».
142611, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, д. 22.

E-mail: vestnik.ggtu@mail.ru; vestnik@ggtu.ru;

www.ggtu.ru



Журнал «Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета» входит в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (№ 377 в перечне рецензируемых научных изданий от 20.12.2022 года).

Научные специальности журнала и соответствующие им отрасли науки, по которым присуждаются ученые степени:

- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки),
- 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки),
- 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки).

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1

ПЕДАГОГИКА

Алтынник Н.И., Чикилева Е.Н.

КОНЦЕПЦИЯ СЕТЕЦЕНТРИЧЕСКОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО РОСТА
В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА 8

Берсенева И.А., Дьячкова Т.В. Мордвинцева А.М.

К ВОПРОСУ О ПРИНЦИПИАЛЬНОМ
ЗНАЧЕНИИ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОГО
МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
НА УРОКАХ БИОЛОГИИ В РАМКАХ
ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ
ГРАМОТНОСТИ 17

Блохин А.В., Кочейшвили М.А.

ТЕКСТООРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВВОДНЫХ СЛОВ
И КОНСТРУКЦИЙ НА УРОКАХ
РУССКОГО ЯЗЫКА 24

Ватина Е.В., Гилева А.В.

СФОРМИРОВАННОСТЬ СВЯЗНОЙ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО
ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 31

Галканов А.Г., Харитонов К.Е.

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ
ПО ВЫБОРУ «МЕТОДЫ РЕШЕНИЯ УРАВНЕНИЙ
С ПАРАМЕТРАМИ» 37

Галстян О.А., Селезнёва Е.В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА
ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ
ЛЕКСИКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 44

Гао Цзин

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ
РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ КИТАЙСКОМУ
ЯЗЫКУ 51

Зенцова И.М.

ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
ПО МОДЕЛИРОВАНИЮ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ФИЗИКЕ 57

Каменских Н.А.

ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ: ПОДХОД
К МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ
УЧИТЕЛЯ 62

Костюков Д.И.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ
РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ
ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ КУРСАНТОВ
ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 70

Красилова И.Е.

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
ШКОЛЬНИКОВ 78

Муллер О.Ю.

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА
ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ 85

Овчинникова М.В., Линева Е.А.

ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ НА ОСНОВЕ
АУТЕНТИЧНЫХ ПЕСЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ
В СТАРШИХ КЛАССАХ 94

Писаный Д.М.

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ
КУРСА ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В КОНТЕКСТЕ
ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ
К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ 102

Роман С.Н.

ПРОБЛЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕКСТОВ
Э.Н. УСПЕНСКОГО ВО ВНЕКЛАССНОМ
ЧТЕНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА (НА ПРИМЕРЕ ЦИКЛА ПОВЕСТЕЙ
О КОЛОБКАХ) 109

Скударева Г.Н., Микитюк И.В.

ЭССЕ КАК ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ
ИНСТРУМЕНТ ОПРЕДЕЛЕНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ 116

Тимохина Т.В., Измайлова Р.Г.

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ
И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ
НАРОДНЫХ СКАЗОК 123

РАЗДЕЛ 2

ПСИХОЛОГИЯ

Зеленкова Т.В.

ДЕТСКАЯ ВЕРБАЛЬНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ
В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО
ПОДХОДА 129



Ледовская Т.В.

СТРЕСС В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СОВЛАДАНИЕ
С НИМ 137

Лизунова Г.Ю., Таскина И.А.

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ
БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЫ ШКОЛЫ 144

Осинина Т.Н.

ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ УЧЕБНОГО ТЕКСТА
ШКОЛЬНИКАМИ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ
РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА 152

Яковлева Э.Н., Зеленкова Т.В.

НА ПУТИ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ
РОДИТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ:
ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ 160

CONTENTS

SECTION 1 PEDAGOGICS

Altynnik N.I., Chikileva E.N.

THE CONCEPT OF A NETWORK-CENTRIC EDUCATIONAL MODEL OF COMPETENCE GROWTH UNDER THE DIGITALIZATION OF SOCIETY..... 8

Berseneva I.A., Dyachkova T.V., Mordvintseva A.M.

ON THE QUESTION OF THE PRINCIPAL IMPORTANCE OF THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' CREATIVE THINKING AT BIOLOGY LESSONS IN THE FRAMEWORK OF NATURAL SCIENCE LITERACY..... 17

Blokhin A.V., Kocheishvily M.A.

TEXT-ORIENTED APPROACH TO THE STUDY OF INTRODUCTORY WORDS AND CONSTRUCTIONS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS..... 24

Vatina E.V., Gileva A.V.

FORMATION OF CONNECTED SPEECH IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE AS A CONDITION FOR SUCCESSFUL EDUCATION AT SCHOOL..... 31

Galkanov A.G., Kharitonov K.E.

FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING A DISCIPLINE OF CHOICE «METHODS FOR SOLVING EQUATIONS WITH PARAMETERS»..... 37

Galstyan O.A., Selezneva E.V.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL WORK ON THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL VOCABULARY OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN 44

Gao Tszin

THE INTERCULTURAL ASPECT OF TEACHING CHINESE TO RUSSIAN SCHOOLCHILDREN 51

Zentsova I.M.

REVIEW OF FOREIGN RESEARCH ON MODELING IN THE PROCESS OF TEACHING PHYSICS TO SCHOOLCHILDREN..... 57

Kamenskikh N.A.

FINANCIAL LITERACY: AN APPROACH TO TEACHER TRAINING..... 62

Kostyukov D.I.

RESULTS OF SCIENTIFIC AND EXPERIMENTALWORK ON THE FORMATION OF MILITARY-PROFESSIONAL ORIENTATION OF CADETS OF ENGINEERING SPECIALTIES IN A DEPARTMENTAL UNIVERSITY..... 70

Krasilova I.Y.

THE ROLE OF THE MOTHER TONGUE WHEN IMPLEMENTING THE REQUIREMENTS OF THE UPDATED FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS FOR GENERAL EDUCATION IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE..... 78

Muller O.Yu.

ESSENCE AND STRUCTURE OF CIVIL AND PATRIOTIC EDUCATION..... 85

Ovchinnikova M.V., Lineva E.A.

QUESTIONS OF IMPROVING LISTENING SKILLS BASED ON AUTHENTIC SONG COMPOSITIONS IN SENIOR SCHOOL CLASSES 94

Pisany D.M.

MULTIMEDIAL POTENTIAL OF THE COURSE OF SOCIAL STUDIES IN THE CONTEXT OF THE PUPILS' ATTITUDE TO DISTANT LEARNING 102

Roman S.N.

THE PROBLEM OF USING THE TEXTS BY E.N. USPENSKY IN EXTRA-CURRICULAR READING OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN (ON THE EXAMPLE OF A CYCLE OF STORIES ABOUT KOLOBOKS) 109

Skudareva G.N., Mikityuk I.V.

ESSAY AS A DIAGNOSTIC TOOL FOR DETERMINING THE PEDAGOGICAL READINESS OF A FUTURE TEACHER..... 116

Timokhina T.V., Izmailova R.G.

SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN AND JUNIOR SCHOOL CHILDREN BY MEANS OF FOLK TALES..... 123

SECTION 2 PSYCHOLOGY

Zelenkova T.V.

CHILDREN'S VERBAL CREATIVITY IN THE CONTEXT OF PSYCHOLINGUISTIC APPROACH 129



Ledovskaya T.V.
STRESS AND COPING IN PEDAGOGICAL
ACTIVITY137

Lizunova G.Yu., Taskina I.A.
MODEL OF PSYCHOLOGICALLY
SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT
OF THE SCHOOL.....144

Osinina T.N.
REPRODUCTION OF THE EDUCATIONAL
TEXT BY SCHOOLCHILDREN WITH DIFFERENT
LEVEL OF INTELLIGENCE DEVELOPMENT152

Yakovleva E. N., Zelenkova T. V.
ON THE WAY TO IMPROVE PARENTAL
COMPETENCES: PROBLEMS, SEARCHES,
SOLUTIONS.....160

РАЗДЕЛ 1. ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 37:004

КОНЦЕПЦИЯ СЕТЕЦЕНТРИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО РОСТА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

Наталья Игоревна Алтынник¹, Елена Николаевна Чикилева²

^{1,2} Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова, Россия
¹4359294@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9410-5724>

²erakhmanina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3180-8304>

Аннотация. В статье обосновывается актуальность сетецентрической образовательной модели компетентностного роста в условиях глобальной цифровизации. Сетецентризм рассматривается как перспективная основа для создания единого информационного образовательно-профессионального пространства, в рамках которого осуществляется непрерывное взаимодействие представителей власти, бизнеса, образования и науки с целью обеспечения доступности и оперативности обмена актуальной информацией. Выделены основные направления трансформации системы образования в условиях цифровизации. Представлена сетецентрическая образовательная модель компетентностного роста, отличительной особенностью которой является ее нацеленность на формирование цифровых компетенций на всех уровнях образования: дошкольного, школьного, среднего профессионального, высшего и дополнительного профессионального образования. Выделено три уровня развития цифровой компетентности личности, вовлеченной в сетецентрическую образовательную систему: базовый, транзитивный, прогрессивный. Описан процесс формирования цифровых компетенций личности на всех уровнях образования. Установлено, что предложенная модель способствует формированию основных компонентов цифровой компетентности: коммуникативного, социально-психологического и технологического. Приведен успешный опыт внедрения в Белгородской области сетецентрической образовательной модели на примере проведения летней каникулярной IT-школы. Сделан вывод об актуальности концепции сетецентрической образовательной модели компетентностного роста, обоснована целесообразность ее практического внедрения в условиях цифровизации общества, раскрыта эффективность предлагаемой модели в части формирования и наращивания цифровых компетенций граждан.

Ключевые слова: трансформация образования, сетецентрическая образовательная модель, цифровизация, образовательно-профессиональное пространство, цифровые компетенции, информационно-коммуникационные технологии

Для цитирования: Алтынник Н.И., Чикилева Е.Н. Концепции сетецентрической образовательной модели компетентностного роста в условиях цифровизации общества // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 8-16.

SECTION 1. PEDAGOGICS

Original article

THE CONCEPT OF A NETWORK-CENTRIC EDUCATIONAL MODEL OF COMPETENCE GROWTH UNDER THE DIGITALIZATION OF SOCIETY

Nataliya I. Altynnik¹, Elena N. Chikileva²

^{1,2} Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov, Russia

¹4359294@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9410-5724>

²erakhmanina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3180-8304>

Abstract. The article substantiates the relevance of the network-centric educational model of competence growth in the context of global digitalization. Network-centrism is considered a promising basis for creating a single information educational and professional space, within which there is continuous interaction among representatives of government, business, education, and science, to ensure the availability and efficiency of the exchange of relevant information. The main directions of transformation of the education system in the conditions of digitalization are highlighted. A network-centric educational model of competency-based growth has been presented, the distinctive feature of which is its focus on the formation of digital competencies at all levels of education: preschool, school, secondary technical school, and higher and additional professional education. Three levels of development of digital competence of a person involved in a network-centric education system have been identified: basic, transitive, and progressive. The process of formation of digital competencies of the individual at all levels of education is described. It has been established that the proposed model contributes to the formation of the main components of digital competence: communicative, socio-psychological and technological. The successful experience of implementing a network-centric educational model in Belgorod region is given on the example of a summer vacation IT school. The conclusion is made about the relevance of the concept of a network-centric educational model of competence growth, the expediency of its practical implementation in the conditions of digitalization of society is substantiated, the effectiveness of the proposed model in terms of the formation and expansion of digital competencies of citizens is revealed.

Keywords: transformation of education, network-centric education model, digitalization, educational and professional space, digital competencies, information and communication technologies

For citation: Altyunnik N. I., Chikileva E. N. The concept of a network-centric educational model of competence growth under the digitalization of society // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 8–16.

© Алтынник Н.И., Чикилева Е. Н., 2022

Сегодня одним из актуальных проектов федерального уровня является национальный проект «Цифровая экономика Российской Федерации», который был разработан правительством РФ с целью решения задач по ускоренной цифровой трансформации экономики и общества, созданию информационной инфраструктуры для обработки и хранения данных, формированию цифрового образовательного и исследовательского пространства, подготовке квалифицированных кадров для работы в условиях цифровой среды [7]. В этой связи вопрос успешности профессиональной социализации личности переходит из сферы ее индивидуальных интересов в сферу важнейших задач современной системы образования.

Сложившаяся ситуация, вызванная сложной эпидемиологической обстановкой и введением карантинных мер в 2020–2021 гг., стала своего рода вызовом для новых возможностей, подготовкой общества к образовательному процессу, трудовой деятельности и социальной жизни в непривычном цифровом формате. Перевод сотрудников на удаленный режим работы, введение дистанционного обучения, расширение спектра услуг, предоставляемых в электронном виде, более активное и частое использование социальных сетей для профессионального и личного общения значительно

увеличили роль цифрового обмена информацией между акторами различного уровня. В связи с этим возникла острая потребность в специалистах с высоким уровнем социально-профессиональной компетентности, в том числе ее цифровой компоненты, обострилась необходимость формирования цифровой среды с включением в нее населения различных возрастных групп и социальных слоев, появилась необходимость повышения цифровой грамотности граждан [8].

Очевидно, что в новых условиях развития человеческой цивилизации весьма значимая роль отводится образованию, от дошкольного до профессионального, перед которым стоит важная задача – обеспечить подготовку обучающихся с детства к вызовам цифровой экономики и общества.

Программа «Цифровая экономика РФ» предусматривает использование цифровых технологий во всех областях деятельности [10]. При этом определяющее значение в условиях происходящих трансформаций приобретает образование, которое является основой социально-экономического развития страны. Именно в этой сфере в первую очередь необходимо предпринимать кардинальные меры, направленные на создание информационно-образовательной платформы

для подготовки компетентных специалистов, отвечающих требованиям времени.

Сегодня процессу модернизации образования и системы подготовки кадров уделяется большое внимание [6]. Основными направлениями трансформации образования в контексте цифровизации общества являются:

- подготовка кадров для цифровой экономики;
- обновление перечня профессий и специальностей будущего;
- обучение педагогов цифровой грамотности в короткие сроки;
- расширение образовательного пространства за счет масштабного применения дистанционного обучения;
- проектирование информационно-образовательных треков, увеличение количества слушателей онлайн-курсов;
- актуализация содержания образовательных программ, ориентированных на формирование у обучающихся цифровых компетенций.

Наряду с этим необходимо учитывать, что подготовка «привлекательных» конкурентоспособных кадров должна прежде всего базироваться на передаче обучающимся информации, являющейся актуальной и полезной в соответствующей профессиональной области деятельности, а это возможно, во-первых, при оперативной адаптации образовательной среды под динамику профессиональных трендов, во-вторых, при обязательном участии в учебном процессе представителей реального сектора экономики [3].

Очевидно, что цифровизация – одна из главных тенденций трансформации современного образования. Широкомасштабное внедрение цифровых технологий предопределяет возникновение как новых возможностей в данной сфере, так и сложностей, связанных с их реализацией.

Целью статьи является описание актуальности концепции сетецентрической образовательной модели компетентностного роста, обоснование целесообразности ее практического внедрения в условиях цифровизации общества, раскрытие эффективности предлагаемой модели в части формирования и наращивания цифровых компетенций граждан, начиная с раннего возраста.

Одной из первостепенных задач, лежащих в основе модернизации системы образования в условиях цифровой экономики, является обеспечение возможности активного и оперативного взаимодействия между бизнесом, наукой и образованием, которые, являясь открытыми социальными институтами, не могут существовать и функционировать отдельно от событий, происходящих в

государстве, регионе или отдельном населенном пункте. В связи с этим реализация данной задачи возможна только в условиях отлаженного взаимодействия и согласованности интересов сотрудничающих субъектов, которые могут быть достигнуты посредством законодательного регулирования в системе отношений «власть – бизнес – наука – образование» и их управления как на федеральном, так и на муниципальном уровнях.

Таким образом, основным вектором цифровой трансформации образования в целях устойчивого социально-экономического развития страны должен стать синергетический подход к формированию эффективного механизма взаимодействия представителей органов власти, бизнеса, науки и образования с использованием новейших информационно-коммуникационных технологий.

Применяя концепцию сетецентризма в контексте глобальной цифровизации, в качестве системной опоры эффективного развития цифровой экономики и информационного общества предлагается современная сетецентрическая образовательная модель компетентностного роста. Целью данной модели является создание интегрированного информационного профессионально-образовательного пространства, включающего систему социальных институтов «власть – бизнес – наука – образование», в рамках которой осуществляется постоянное социальное взаимодействие их субъектов, а человеческая и компьютерная среды дополняют друг друга, обеспечивая полноту и сверхоперативность информации.

Миссия сетецентрической образовательной модели компетентностного роста – это формирование максимально сбалансированной системы, состоящей из четырех основных элементов: власть, бизнес, наука и образование, которые, находясь в неразрывном единстве и взаимно дополняя, но не заменяя друг друга, выполняют свою роль и определенные функции в системе. Связующим звеном между этими элементами должна стать информационная составляющая, которая обеспечит своевременный и целенаправленный мониторинг профессионально-образовательного пространства, интеллектуальный анализ и оперативный обмен данными, что будет способствовать достижению информационного превосходства объектов сетецентрической системы.

На рисунке 1 показаны две концепции непрерывной подготовки кадров: концепция междисциплинарной научно-образовательной системы непрерывного опережающего образования [9] и

концепция сетцентрической образовательной модели компетентностного роста в условиях цифровизации.

По мнению авторов, в рамках сетцентрической системы границы информационного пространства невероятно расширяются. При непрерывном взаимодействии всех ее компонентов сетцентрическая образовательная модель способна обеспечить полную синхронизацию действий участников и качественно повысить уровень их социальной, профессиональной и цифровой компетентности.

Под цифровой компетентностью понимается способность личности эффективно и безопасно применять свои знания, умения и навыки в области современных информационно-коммуникационных технологий для решения профессиональных задач и в других сферах жизнедеятельности, оставаясь в условиях глобальной цифровизации конкурентоспособным специалистом [1].

Характерной особенностью сетцентрической модели является ее ориентирование на формирование цифровой компетентности личности на всех уровнях образования:

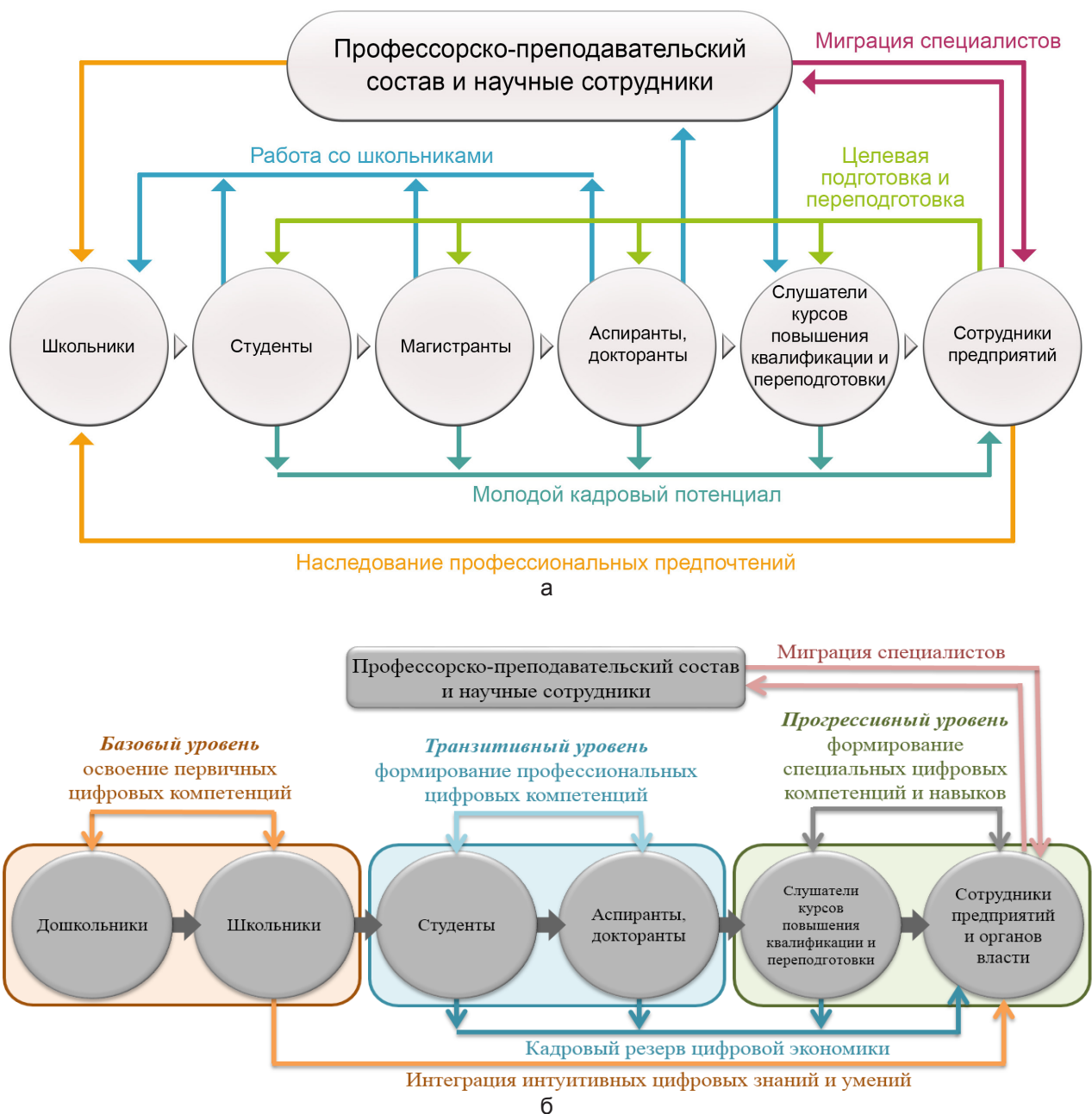


Рисунок 1 – Концепции непрерывной подготовки кадров: а – междисциплинарная научно-образовательная система непрерывного опережающего образования; б – сетцентрическая образовательная модель компетентностного роста в условиях цифровизации

1) дошкольное и школьное образование – освоение первичных цифровых компетенций;

2) среднее профессиональное, высшее образование – формирование профессиональных цифровых компетенций;

3) дополнительное профессиональное образование (повышение квалификации и профессиональная переподготовка) – формирование специальных цифровых компетенций и навыков.

Ключевое положение концепции заключается в том, что в процессе развития цифровых технологий они постепенно воспринимаются обществом уже не просто как вспомогательный инструмент для реализации традиционных социальных процессов, а как ресурс для удовлетворения личностных, образовательных и профессиональных потребностей в самоопределении и самовыражении в условиях глобальной цифровизации и социокультурных изменений.

Следует отметить, что сегодня использование цифровых знаний, умений и навыков является неотъемлемой частью не только профессиональной деятельности специалистов ИТ-сферы, но и социального поведения каждого индивида. Развитие личности, вовлеченной в сетевую систему компетентностного роста, предусматривает освоение комплекса первичных, профессиональных и специальных знаний, умений и навыков, грамотное применение которых в профессиональной деятельности и повседневной жизни позволит соответствовать требованиям времени и оставаться конкурентоспособной личностью в течение всей жизни.

В рамках предложенной сетевую образовательной модели авторы выделяют три уровня формирования цифровой компетентности: базовый, транзитивный, прогрессивный.

Базовый уровень. На базовом уровне происходит формирование первичных цифровых компетенций, которые в современных условиях цифровизации становятся фундаментальными наряду с такими традиционными навыками, как чтение, письмо, счет и т.д. Овладение первичными компетенциями в рамках данного уровня условно можно разделить на два этапа:

1) формирование интуитивных цифровых навыков у детей дошкольного возраста;

2) формирование минимальных цифровых компетенций у школьников.

Нам нередко приходится наблюдать, как дети в возрасте 3–5 лет легко справляются с поиском интересующего контента, (например, игр или мультфильмов) на мобильном телефоне или

другом электронном устройстве. Очевидно, что в этом возрасте дети психологически еще не компетентны в данном вопросе, они не умеют концентрировать внимание и сосредотачиваться на определенном объекте, однако, невольно став участниками глобального эксперимента развивающегося цифрового общества, они интуитивно пользуются цифровыми устройствами и находят способы решения технических задач [2]. Дошкольный возраст является очень важным периодом для развития когнитивных способностей и формирования внутренней позиции ребенка, поэтому обеспечение информационной безопасности детей и формирование ранней цифровой грамотности – это первостепенные задачи сетевую образовательной модели компетентностного роста.

В основе базового уровня лежат ключевые цифровые компетенции, которые начинают формироваться в школьном возрасте. Такие компетенции включают комплекс минимальных цифровых знаний, умений и навыков, к которым относятся:

– способность находить конкретную информацию в сети Интернет;

– умение работать в текстовых и табличных редакторах;

– владение навыками установки и настройки программного обеспечения;

– умение создавать, редактировать и сохранять файлы разных форматов;

– знание правил безопасного поведения в социальных сетях, умение пользоваться электронной почтой, получать доступ к услугам, предоставляемым в электронном виде и др.

Указанные компетенции позволяют комфортно чувствовать себя в обществе, осуществлять социальное взаимодействие, способствуют самообразованию и развитию личностных качеств, а также необходимы для эффективного использования информационно-коммуникационных технологий.

В условиях ускорения темпов цифровизации повышается значимость овладения школьниками цифровыми компетенциями. В первую очередь, это обусловлено тем, что дети, которые сегодня получают образование, будут работать в принципиально новых условиях. Так, по прогнозам экспертов Microsoft, трудовая деятельность 65% нынешних школьников и студентов будет связана с выполнением работы по профессиям, которых еще не существует. Появятся новые профессии, например, такие как адвокат по робоэтике, дизайнер виртуальной среды обитания, биохакер или аналитик данных «Интернета вещей» [11].

Поэтому перспективы трудоустройства и успешность личности во многом зависят от уровня сформированности цифровых компетенций в период обучения в школе.

Таким образом, еще одной важной задачей сетецентрической образовательной модели компетентностного роста, является формирование базовых цифровых компетенций у школьников в процессе получения начального и среднего образования. Предполагается, что цифровые компетенции должны осваиваться детьми поэтапно с учетом их индивидуальных, психологических и возрастных особенностей. Такой подход позволяет сделать процесс приобретения цифровых компетенций не только естественным и интересным ученикам, а также способствует возникновению у них мотивации к развитию собственной цифровой грамотности и гражданской ответственности перед цифровым обществом. Так, например, в процессе обучения школьников младшего возраста, которые практически с рождения были погружены в цифровое пространство, необходимо особое внимание уделять навыкам грамотного и безопасного использования информационно-коммуникационных технологий, в том числе - ресурсов интернета. При передаче цифровых знаний ученикам старших классов важно учитывать их профессиональные наклонности и предпочтения, так как в этом возрасте уже начинает формироваться представление о своей будущей профессии. В результате, обучаясь в школе, дети приобретают первичные (базовые) цифровые компетенции, которые в период получения высшего или среднего профессионального образования расширяются и углубляются, что способствует подготовке квалифицированных специалистов, готовых работать в условиях цифровой среды.

Очевидно, что в условиях стремительной цифровизации проблема формирования цифровых компетенций у студентов не менее актуальна. Поэтому на вызовы цивилизации должны незамедлительно реагировать наука и профессиональное образование, так как именно они призваны обеспечить подготовку компетентных кадров, отвечающих современным трендам развития цифрового общества и экономики.

С целью реализации ключевых положений программы «Цифровая экономика РФ», Минобрнауки было принято решение о включении цифровых компетенций в Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО). С 1 сентября 2021 года обучение в российских вузах началось по измененным стандартам. Однако для успешного стар-

та в цифровой экономике, современный выпускник должен не только овладеть компетенциями, установленными ФГОС ВО, но и получить практический опыт их реализации в профессиональной деятельности, а также иметь возможность постоянной актуализации и наращивания цифровых знаний, умений и навыков в любом возрасте.

На рисунке 1(б) показано, что основными категориями кадрового резерва цифровой экономики страны являются: студенты, аспиранты, докторанты, профессорско-преподавательский состав, научные сотрудники, работники предприятий и органов власти. Сетецентрическая модель создает условия для непрерывного формирования и актуализации цифровых компетенций у всех участников, вовлеченных в систему «власть – бизнес – наука – образование», посредством обеспечения возможности их постоянного взаимодействия и оперативного обмена данными с применением информационно-коммуникационных технологий. Изучение процесса формирования цифровой компетентности в рамках предложенной модели позволили установить, что освоение цифровых профессиональных компетенций начинается в период обучения в вузе, т.е. на транзитивном уровне и продолжается в ходе осуществления профессиональной деятельности; при необходимости на прогрессивном уровне осваиваются специальные цифровые компетенции и навыки. Рассмотрим более подробно процесс формирования цифровых компетенций на транзитивном и прогрессивном уровнях сетецентрической образовательной модели.

Транзитивный уровень. На транзитивном уровне предлагаемой сетецентрической образовательной модели компетентностного роста цифровые профессиональные компетенции формируются в рамках созданной информационной профессионально-образовательной среды, обеспечивающей возможность открытой коммуникации и совместной деятельности всех участников системы (обучающихся, преподавателей, представителей бизнеса, профессиональных сообществ, органов власти и др.). Основными задачами данного этапа являются: освоение обучающимися своевременных и актуальных для рынка цифровых профессиональных, знаний, умений и навыков; определение перспективных направлений научных исследований и разработок в области цифровых технологий. В результате взаимодействия акторов в такой интегрированной среде, во-первых, у индивида появляется понимание того, какие умения и навыки ему необходимо осваивать для собственного компетентностного ро-

ста и самореализации в условиях цифровой экономики, во-вторых, какие знания он может транслировать для поддержания и развития цифровой компетентности других участников системы.

Цифровая трансформация – сложный процесс, который кардинально меняет традиционный уклад экономической и общественной жизни. Широкомасштабное распространение и внедрение цифровых инноваций делают человеческий капитал одним из главных ресурсов цифровой экономики. В этой связи остается открытым вопрос, касающийся повышения взаимодополняемости человеческих возможностей и новых технологий [5]. Наряду с этим многие предприятия и организации сталкиваются с проблемой дефицита у работников знаний и отсутствия умений и навыков, необходимых для эффективного использования цифровых технологий в своей профессиональной деятельности [4]. Поэтому уже сейчас необходимо прилагать максимум усилий для сокращения, а в перспективе – полной ликвидации образовавшегося разрыва между потребностями современного рынка труда и текущими цифровыми компетенциями специалистов. В частности, для решения данной проблемы необходимо включать учебные дисциплины и модули, нацеленные на формирование профессиональных цифровых компетенций, в программы дополнительного профессионального образования (профессиональной переподготовки и повышения квалификации).

Прогрессивный уровень. Основной задачей прогрессивного уровня сетевидной образовательной модели является формирование у работников специальных цифровых компетенций и навыков. На данном этапе предполагается прагматическое взаимодействие образовательных организаций и бизнеса в направлениях: профессиональной переподготовки и повышения квалификации производственного персонала с целью его подготовки к использованию узкоспециализированных цифровых навыков в трудовой деятельности; совместной научно-технической деятельности в области цифровых технологий и практического внедрения полученных результатов.

В настоящее время в Белгородской области проходит практическое внедрение предлагаемой сетевидной образовательной модели, позволяющее создать интегрированное цифровое образовательно-профессиональное пространство, включающее систему социальных институтов, осуществляющих постоянное сверхоперативное взаимодействие, в результате которого

формируются все компоненты цифровой компетентности личности: коммуникативный, социально-психологический и технологический, качество профессиональной подготовки повышается, а цифровой разрыв между актуальными потребностями рынка труда и компетенциями специалистов сокращается в короткие сроки.

Одним из примеров успешного внедрения в регионе сетевидной образовательной модели является «Летняя IT-школа», которая была проведена в 2022 году на базе Белгородского индустриального колледжа в партнерстве с Министерством цифрового развития Белгородской области, Министерством образования Белгородской области. В каникулярной школе приняли участие 221 ученик 8–10 классов, имеющие высокое количество баллов, полученных по результатам сдачи Цифрового ГТО и прошедшие два отборочных этапа. Основной целью программы обучения в IT-школе стало не только развитие *hard skills* в области программирования, но и погружение в работу над реальными бизнес-кейсами, предложенными микроформирующими компаниями Белгородской области по 10 направлениям развития региона (горно-металлургическое, биофармацевтическое, строительное, машиностроительное, агропромышленное, энергетическое, социальное, транспортно-логистическое, туристическое, предпринимательское). Участники работали под наставничеством студентов IT-специальностей БГТУ им. В.Г. Шухова.

Одной из основных обучающих технологий «Летней IT-школы» стал кейс-метод: командный анализ представленной ситуации (кейса) по выбранному направлению и практическое решение проблемы, применение практических навыков, в том числе - в сфере программирования и работы с цифровыми продуктами.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что представленная сетевидная образовательная модель компетентностного роста способствует отлаженному и эффективному взаимодействию и согласованности интересов власти, бизнеса, науки и образования; формированию базовых цифровых компетенций у школьников в процессе получения начального и среднего образования; освоению обучающимися своевременных и актуальных для рынка труда цифровых профессиональных знаний, умений и компетенций; формированию у работников предприятий специальных цифровых компетенций и навыков.

Список источников

1. Винокурова М.И., Игнатьев В.П., Герасимова Р.Е. Цифровая образовательная среда как условие развития цифровой компетенции будущего специалиста // Вестник северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: педагогика. психология. философия. 2020. №4. С. 18–21.
2. Воронцова Е.С. Цифровая грамотность детей старшего дошкольного возраста // Психолого-педагогические модели и технологии развития личности в цифровой среде: сборник научных трудов / Под общей ред. Л.А. Григорович. М., 2020, Издательство: Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа», 2020. 266 с.
3. Климук В.В. Модель взаимодействия организаций образования, науки, промышленного бизнеса // Вестник Барановичского государственного университета. Серия: Исторические науки и археология, Экономические науки, Юридические науки. 2018. № 6. С. 64–70.
4. Козлов А.В., Тесля А.Б., Чуклинова Е.В. Инструменты формирования цифровых компетенций персонала предприятий малого бизнеса // Управление устойчивым развитием. 2020. № 1. С. 5–11.
5. Козлова О.А., Селезенева Е.А. Особенности мотивации работников в условиях формирования цифровой экономики // Human Progress. 2018. Том 4. № 10 [Электронный ресурс]. URL: http://progress-human.com/images/2018/Tom4_10/Kozlova.pdf (дата обращения: 10.08.2022).
6. Малинина Т.Б. Современное образовательное пространство как фактор успешной цифровизации экономики и общества // Перспективы науки. 2018. № 12. С. 248–252.
7. Петрикова Е.М. Цифровая трансформация экономики и финансирование национального проекта «цифровая экономика Российской Федерации» // Финансовый менеджмент. 2021. № 2. С. 94–105.
8. Савин Д.А. Цифровая компетентность как основа комфортной жизнедеятельности в цифровой среде // Образование и наука без границ: социально-гуманитарные науки. 2021. №15. С. 15–18.
9. Строкова В.В., Данакин Н.С., Чикилева Е.Н. Трансдисциплинарная научно-образовательная система непрерывной подготовки кадров «Школа – Вуз – Предприятие» как основа профессионального развития и социализации личности в контексте обеспечения национальной безопасности // Социология образования. 2016. №7. С. 71–83.
10. Сулейманова Л.А., Сапожников П.В., Кривчиков А.Н. Цифровизация строительной отрасли как IT-структурирование пирамиды управления процессами // Вестник Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова. 2022. № 4. С. 12–24.
11. Чеснокова А.Ю. Формирование цифровых компетенций школьников // Актуальные проблемы гуманитарных наук. Всероссийская научно-практическая конференция, Нижневартовск, 2021. Издательство: Нижневартовский государственный университет (Нижневартовск), 2021. С. 215–220.

References

1. Vinokurova M.I., Ignat'ev V.P., Gerasimova R.E. Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda kak uslovie razvitiya tsifrovoi kompetentsii budushchego spetsialista // Vestnik severo-vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova. Seriya: pedagogika. psikhologiya. Filosofiya. 2020. №4. S. 18–21.
2. Vorontsova E.S. Tsifrovaya gramotnost' detei starshego doshkol'nogo vozrasta // Psikhologo-pedagogicheskie modeli i tekhnologii razvitiya lichnosti v tsifrovoi srede: sbornik nauchnykh trudov / Pod obshchei red. L.A. Grigorovich. M., 2020, Izdatel'stvo: Negosudarstvennoe obrazovatel'noe chastnoe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya «Moskovskii institut psikhoanaliza», 2020. 266 s.
3. Klimuk V.V. Model' vzaimodeistviya organizatsii obrazovaniya, nauki, promyshlennogo biznesa // Vestnik Baranovichskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoricheskie nauki i arkheologiya, Ekonomicheskie nauki, Yuridicheskie nauki. 2018. № 6. S. 64–70.
4. Kozlov A.V., Teslya A.B., Chuklinova E.V. Instrumenty formirovaniya tsifrovyykh kompetentsii personala predpriyatii malogo biznesa // Upravlenie ustoychivym razvitiem. 2020. № 1. S. 5–11.
5. Kozlova O.A., Selezeneva E.A. Osobennosti motivatsii rabotnikov v usloviyakh formirovaniya tsifrovoi ekonomiki // Human Progress. 2018. Tom 4. № 10 [Elektronnyi resurs]. URL: http://progress-human.com/images/2018/Tom4_10/Kozlova.pdf (data obrashcheniya: 10.08.2022).
6. Malinina T.B. Sovremennoe obrazovatel'noe prostranstvo kak faktor uspezhnoi tsifrovizatsii ekonomiki i obshchestva // Perspektivy nauki. 2018. № 12. S. 248–252.
7. Petrikova E.M. Tsifrovaya transformatsiya ekonomiki i finansirovanie natsional'nogo proekta «tsifrovaya ekonomika Rossiiskoi Federatsii» // Finansovyi menedzhment. 2021. № 2. S. 94–105.
8. Savin D.A. Tsifrovaya kompetentnost' kak osnova komfortnoi zhizhnedeyatel'nosti v tsifrovoi srede // Obrazovanie i nauka bez granits: sotsial'no-gumanitarnye nauki. 2021. №15. S. 15–18.

9. Stokova V.V., Danakin N.S., Chikileva E.N. Transdistsiplinarnaya nauchno-obrazovatel'naya sistema nepreryvnoi podgotovki kadrov «Shkola – Vuz – Predpriyatie» kak osnova professional'nogo razvitiya i sotsializatsii lichnosti v kontekste obespecheniya natsional'noi bezopasnosti // Sotsiologiya obrazovaniya. 2016. №7. S. 71–83.

10. Suleimanova L.A., Sapozhnikov P.V., Krivchikov A.N. Tsifrovizatsiya stroitel'noi otrasli kak IT-strukturirovanie piramidy upravleniya protsessami // Vestnik Belgorodskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta im. V.G. Shukhova. 2022. № 4. S. 12–24.

11. Chesnokova A.Yu. Formirovanie tsifrovyykh kompetentsii shkol'nikov // Aktual'nye problemy gumanitarnyykh nauk. Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya, Nizhnevartovsk, 2021. Izdatel'stvo: Nizhnevartovskii gosudarstvennyi universitet (Nizhnevartovsk), 2021. S. 215–220.

Информация об авторах

Н.И. Алтынник – кандидат технических наук, директор Малого технологического университета Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова.

Е.Н. Чикилева – кандидат социологических наук, ведущий специалист Научно-инновационного образовательного центра Инновационного опытно-промышленного центра наноструктурированных композиционных материалов Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова.

Information about the authors

N.I. Altynnik – Ph.D. of Technical Sciences, Director of Maly Technological University, Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov.

E.N. Chikileva – Ph.D. of Sociological Sciences, leading expert of Scientific and Innovative Educational Center of the Innovative Pilot Center for Nanostructured Composite Materials, Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov.

Статья поступила в редакцию 29.11.2022; одобрена после рецензирования 18.12.2022; принята к публикации 22.12.2022.

The article was submitted 29.11.2022; approved after reviewing 18.12.2022; accepted for publication 22.12.2022.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 17–23. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 17–23. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья

УДК 37.016:57

К ВОПРОСУ О ПРИНЦИПИАЛЬНОМ ЗНАЧЕНИИ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ В РАМКАХ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ¹

Ирина Анатольевна Берсенева¹, Татьяна Валерьяновна Дьячкова², Александра Максимовна Мордвинцева³

^{1,2,3} Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия

¹berseneva_irina@inbox.ru, ²xryylb@yandex.ru, ³katkova_a@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы, отражающие принципиальное значение развития креативного мышления обучающихся в рамках классно-урочной системы школьного курса биологии. Делается акцент на том, что развитие креативного мышления необходимо проводить в рамках естественнонаучной грамотности. Приводятся результаты экспериментального исследования развития креативного мышления обучающихся в V и VII классах. В результате работы установлено, что развитие креативного мышления на уроках способствует более прочному формированию всех базовых компетенций в структуре функциональной грамотности. Формирование же самой функциональной грамотности среди российских школьников стоит рассматривать как способность применять знания, умения и навыки в ситуациях жизненных трудностей, с которыми сталкивается современный человек на протяжении всего периода своей осознанной жизнедеятельности. Принципиальное значение развития критического мышления на уроках биологии в рамках формирования естественнонаучной грамотности заключается в особенностях организации учебного процесса и индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. Современные средства обучения в подавляющем большинстве своем должны быть ориентированы не на демонстрацию современных информационно-образовательных технологий, широко представленных на всех ступенях образования большинства развитых стран мира, а на развитие процесса логического и критического мышления учеников.

Ключевые слова: естественнонаучная грамотность, функциональная грамотность, биологическое образование, международные сравнительные исследования, качество образования, биология

Для цитирования: Берсенева И.А., Дьячкова Т.В., Мордвинцева А.М. К вопросу о принципиальном значении развития креативного мышления обучающихся на уроках биологии в рамках естественнонаучной грамотности // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 17-23.

Original article

ON THE QUESTION OF THE PRINCIPAL IMPORTANCE OF THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' CREATIVE THINKING AT BIOLOGY LESSONS IN THE FRAMEWORK OF NATURAL SCIENCE LITERACY

Irina A. Berseneva¹, Tatyana V. Dyachkova², Alexandra M. Mordvintseva³

^{1,2,3} State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia

¹berseneva_irina@inbox.ru, ²xryylb@yandex.ru, ³katkova_a@yandex.ru

¹ Статья подготовлена в рамках научно-методического проекта: «Формирование естественно-научной грамотности в процессе преподавания биологии в школе»

Abstract. The article deals with issues that reflect the fundamental importance of the development of students' creative thinking within the framework of the class-lesson system of the school biology course. Emphasis is placed on the fact that the development of creative thinking must be developed within the framework of natural science literacy. The results of an experimental study of the development of creative thinking of students in the 5th and 7th grades are presented. As a result of the work, it was found that the development of creative thinking in the classroom contributes to a stronger formation of all basic competencies in the structure of functional literacy. The formation of functional literacy among Russian schoolchildren should be considered as the ability to apply knowledge, skills and abilities in situations of life difficulties that a modern person faces throughout the entire period of his conscious life. The fundamental importance of the development of critical thinking at biology lessons in the framework of the formation of natural science literacy is in the peculiarities of the organization of the educational process and individual educational trajectories of students. The vast majority of modern teaching aids should be focused not on demonstrating modern information and educational technologies, which are widely represented at all levels of education in most developed countries of the world, but on developing the process of logical and critical thinking of students.

Keywords: science literacy, functional literacy, biology education, international comparative studies, quality of education, biology

For citation: Berseneva I.A., Dyachkova T.V., Mordvintseva A.M. On the question of the principal importance of the development of students' creative thinking at biology lessons in the framework of natural science literacy // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 17–23.

© Берсенева И.А., Дьячкова Т.В., Мордвинцева А.М., 2022

На протяжении последних лет, сопровождающихся активными реформами в отечественном образовании, идет построение новой образовательной экосистемы, направленной на формирование функционально грамотного гражданина. При этом сама функциональная грамотность преподносится именно как основа современного российского образования, что законодательно закреплено в образовательных стандартах.

Связывают это, во-первых, с вызовами того самого общества, для которого формируется его активная ячейка – функционально грамотный гражданин. Ведь очевидно, что в современных реалиях для того, чтобы отвечать всем поступающим запросам и веяниям времени в человеческой популяции должны происходить кардинальные перестройки в вопросе ориентации на социальную сферу, сферу коммуникации, сферу потребления. Именно для этого мы сегодня наблюдаем введение новых образовательных стандартов, основу которых составляет данная точка зрения.

Во-вторых, среди данной ячейки данного современного общества все более возрастает потребность в занятии определенной социальной роли и соответствующей ниши для реализации и самореализации определенного багажа знаний. Именно поэтому в руководстве российской системы образования уверены, что сегодня необходимо создание такой комфортной среды, в которой каждый обучающийся будет максимально демонстрировать и раскрывать свои потенциальные

возможности и задатки. Это относится к серьезной задаче, стоящей не только перед непосредственно самой системой школьного образования, но и перед системой работы с родительской общественностью, системой дополнительного профессионального образования и др. [8, с. 56].

Наконец, в-третьих, стоит четко понимать, что все изменения в сегодняшнем стремительно движущемся мире накладывают определенный отпечаток на процесс жизнедеятельности как каждого индивида в отдельности, так и на разрозненные социальные группы, в частности. Это, в большей мере, выражено в системе образования многих стран мира. Для этого происходит перестроение на новые модели подготовки выпускников общеобразовательных учреждений, которые связаны с решением новых задач, где необходимо демонстрировать новые изобретательские подходы, новые знания, отличные умения и навыки.

Интеграция и дифференциация образовательных систем носит прикладной характер. В результате этих процессов образуются новое в педагогической составляющей учебно-воспитательного процесса во многих странах мира. Именно интеграция и дифференциация в педагогике в последнее время является стимулом, побуждающим к формированию и утверждению новых форм, методов, средств обучения [3, с. 31-32]; они неразрывно связаны с новаторской работой подавляющего большинства современных ученых и учителей-практиков.

В России, в условиях политического заказа от государства, когда нашу страну необходимо выве-

сти в топ-10 мировых лидеров по качеству общего образования, отмечается благоприятный эффект внедрения моделей развития функциональной грамотности [5, с. 4-5]. Такие модели направлены на решение выявленной в 2018 году в ходе мониторинга Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment) проблемы, когда стало известно о том, что порядка 20% выпускников основной школы (IX класс) не достигают общепринятого во всем мире порогового уровня функциональной грамотности [6, с. 226]. В этой связи и принято принципиальное решение о необходимости модернизации отечественной системы образования, где краеугольным камнем будет формирование функционально грамотного гражданина своего общества. В этом понимании российскими учеными в области образования функциональная грамотность рассматривается как интегративная характеристика состояния всей системы образования в целом.

Структурная особенность модели функциональной грамотности складывается так, что особое место в ней уделено развитию именно естественнонаучной грамотности среди обучающихся [9, с. 52]. Ведь ни для кого не секрет, что подавляющая часть нашей современной жизни согласуется именно с областью естественных наук и наук о жизни. Здесь целесообразно говорить о естественнонаучной грамотности как аксиологическом ориентире биологического образования в рамках культурно-антропоцентрированного подхода для полноценной реализации целей преподавания биологии в школе [7, с. 122].

Школьный курс биологии призван в большей степени формировать знания про среду обитания, изучая общие и частные закономерности жизни растений, животных и человека. При этом задания по диагностике и формированию естественнонаучной грамотности строятся по принципу изучаемого объекта или явления:

- курс биологии V-VI классов – задания направлены на знакомство с закономерностями жизни растений (высших и низших, бактерий, грибов);
- курс биологии VII класса – задания направлены на изучение закономерности жизни беспозвоночных и позвоночных животных;
- курс биологии VIII класса – задания направлены на рассмотрение закономерности жизни человека (изучаются его анатомические и физиологические особенности);
- курс биологии IX класса – задания направлены на изучение особенностей и закономер-

ностей протекания жизни на Земле (в соответствии с конкретным уровнем организации живой материи).

При разработке заданий по школьному курсу биологии учитываются определенные показатели эффективности (детерминанты) в структуре формирования функциональной грамотности [4]:

- соответствующая подготовка учителя (его предметные знания и энтузиазм в подходах к организации учебно-воспитательного процесса на своем уроке, в выборе методологического арсенала при разработке планов-конспектов учебных занятий);
- качественная подготовка учебных материалов (заданий) для проведения текущей и итоговой диагностики сформированности предметных, метапредметных и личностных результатов обучения.

Стоит отметить, что к сегодняшнему дню одной из ведущих проблем в повсеместной организации по всей стране комплексной системы формирования функциональной грамотности у подрастающего поколения являются именно указанные выше детерминанты. Велика роль несоответствующей подготовки педагогических работников в виду непонимания и неосознания в полной мере ими назначения данной работы. Именно поэтому сегодня мы можем лицезреть так называемые «PISA-подобные» и др. задания на просторах отечественных методических сайтов для учителей в сети Интернет.

Разработанные критерии учебных заданий, направленных на развитие функциональной грамотности, призваны устранить ошибки методического плана в работе педагогов. К таким критериям относят [10]:

- комплексность заданий;
- их проблемный характер;
- контекстность;
- личностную значимость;
- уровневость;
- компетентность.

Выходом из данной проблемной ситуации может стать технология развития креативного мышления на уроках биологии в структуре формирования естественнонаучной грамотности. Под креативным мышлением американский психолог Генри Пауль понимает мышление о мышлении, когда человек мыслит для совершенствования своего мышления [10, с. 6]. При том это такое мышление, которое вызывает самосовершенствование. Желание самосовершенствования приходит с навыками использования стандартов корректной оценки процесса самого мышления.

Каждый педагог должен четко понимать суть креативного мышления и определять его по утвержденным критериям. Среди критериев и признаков креативного мышления выделяют:

- разнообразие;
- оригинальность;
- способность переключаться;
- склонность к символизму;
- использование метафор и ассоциаций.

На сегодняшний день в нашей стране исследованием развития креативного мышления в структуре развития функциональной грамотности занимается научный коллектив сотрудников

Института стратегии развития образования РАО под руководством Г.С. Ковалевой. Ответственным за направление «Креативное мышление» в данной группе является научный сотрудник Института, методист издательства «Просвещение» Логинова О.Б.

Для определения уровня развития креативного мышления данными учеными по результатам международного сравнительного исследования PISA-2018 выявлены следующие особенности креативного детей, участвующих в исследовании. Изучалось влияние характера предлагаемых заданий: письменных, социальных, естественнона-

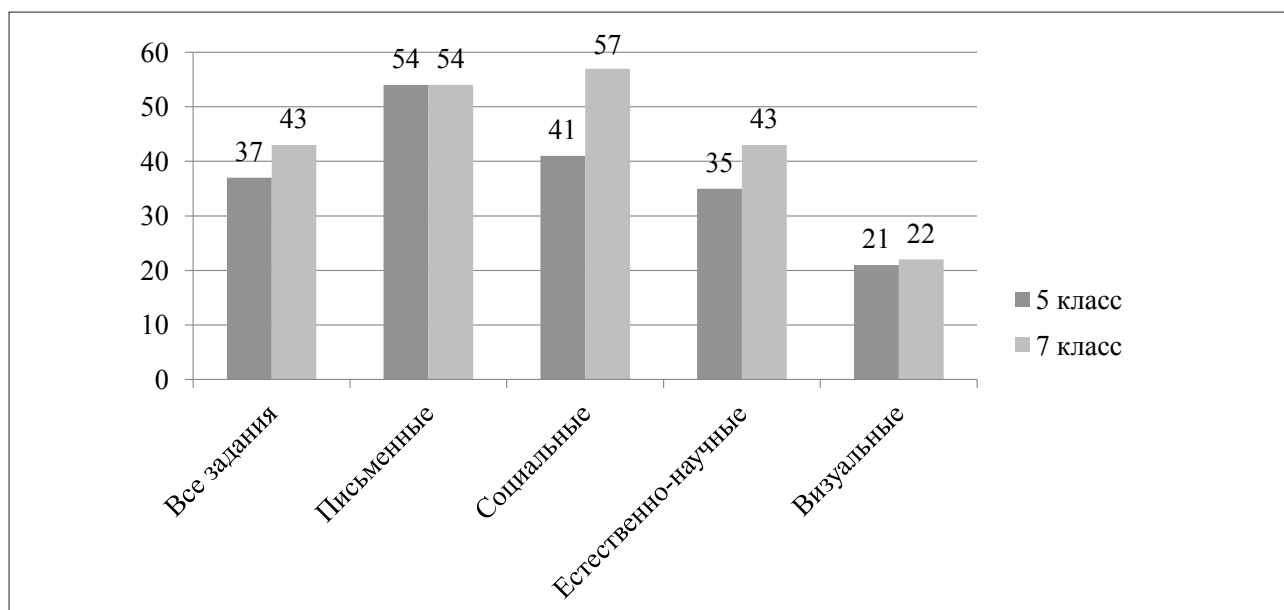


Рисунок 1 – Апробация использования в учебном процессе естественнонаучных заданий. Креативное мышление, в %

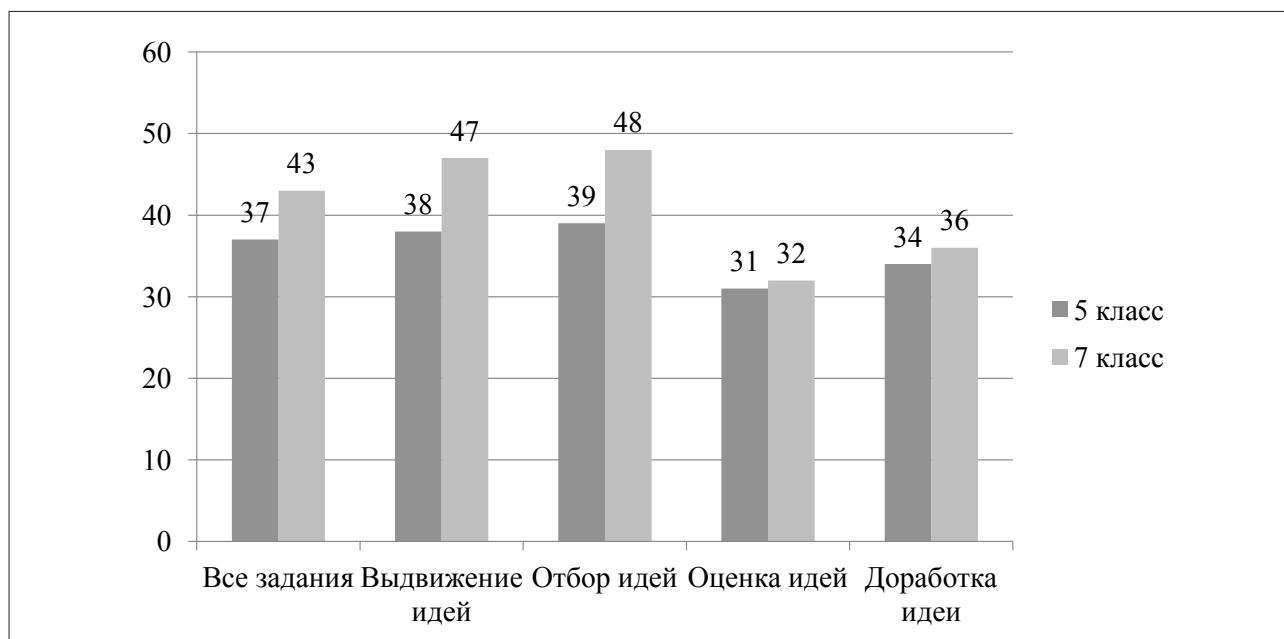


Рисунок 2 – Диагностика компетентности зрелости в рамках использования естественнонаучных заданий. Креативное мышление, в %

учных, визуальных, на эффективность их восприятия обучающимися (рисунок 1).

Далее оценивались компетенции зрелости: какие задания стимулируют обучающихся на выдвижение и отбор идей, какие на оценку или их доработку (рисунок 2).

И для пятиклассников, и для семиклассников наиболее трудными являются задания на визуальное самовыражение, наиболее легкими – на вербальное самовыражение. К VII классу растет социальная зрелость обучающихся. По мере взросления наращиваются компетенции в области выдвижения идей и в их ранжировании. Практически отсутствует динамика в навыках оценки, наблюдается слабая динамика в области доработки идей.

Таким образом, опираясь на исследования Г.С. Ковалевой и О.Б. Логиновой можно сделать вывод о том, что задания на развитие креативного мышления на уроках биологии в рамках развития естественнонаучной грамотности должны соответствовать следующим критериям:

- 1) Задания должны быть сформированы во внеучебном контексте: это не типичные задания на отработку знаний и алгоритмов решения;
- 2) Задание не должно содержать указаний на способ действия;
- 3) В заданиях должны предлагаться альтернативные решения;
- 4) Задания должны вести по пути «от задачи – к способу»;
- 5) Задания должны иметь интегративный характер.

Итак, рассмотрев вопрос, отражающий принципиальное значение развития креативного мышления обучающихся в рамках классно-урочной системы школьного курса биологии, приходим к выводу о том, что развитие креативного мышления необходимо проводить в рамках формирования естественнонаучной грамотности.

В рамках нашей работы установлено, что развитие креативного мышления на уроках биологии способствует более прочному формированию всех базовых компетенций в структуре функциональной грамотности.

Принципиальное значение развития креативного мышления на уроках биологии в рамках формирования естественнонаучной грамотности заключается в особенностях организации учебного процесса и индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. Современные средства обучения должны быть ориентированы не на демонстрацию современных информационно-образовательных технологий, а на развитие процесса логического и креативного мышления учеников [1, с. 12-14].

Соблюдая утвержденные подходы в формировании естественнонаучной грамотности, добавляя и совершенствуя их под определенные цели и задачи обучения и воспитания педагога на уроках биологии составляют основу (фундамент) для формирования всех современных общих и профессиональных компетенций человека как активной ячейки современного общества и государства. В современных условиях, сохраняя традиции и приверженность устаревшим подходам в обучении и воспитании подрастающего поколения, невозможно соответствовать запросам общества, экономики и государства, где ведущая роль отведена профессиональному, компетентному работнику, способному решать широкий спектр задач [2].

Таким образом, в результате анализа современных данных приходим к заключению о том, что функциональную грамотность стоит рассматривать как способность применять знания, умения и навыки в ситуациях жизненных трудностей, с которыми сталкивается современный человек (активная ячейка социума) на протяжении всего периода своей осознанной жизнедеятельности.

Список источников

1. Абдулаева О.А. Естественно-научная грамотность. Физические системы. Тренажёр. 7-9 классы: учебное пособие для общеобразовательных организаций / О.А. Абдуллаева, А.В. Ляпцев, Д.С. Ямщикова; под ред. И.Ю. Алексашиной. М.: Просвещение, 2020. 222 с.
2. Бекшаев И.А., Дьячкова Т.В. Кейс-метод: составление и использование заданий в учебном процессе // Биология в школе. 2020. № 2. С. 31-42.
3. Дьячкова Т.В., Бекшаев И.А., Подвальная В.Н. PISA-2021: формируем естественнонаучную грамотность на уроках географии // География в школе. 2021. № 5. С. 29-34.
4. Киселев Ю.П. Естественно-научная грамотность. Живые системы. Тренажёр. 7-9 классы: учебное пособие для общеобразовательных организаций / О.А. Абдуллаева, А.В. Ляпцев, Д.С. Ямщикова; под ред. И.Ю. Алексашиной. М.: Просвещение, 2020. 223 с.
5. Ковалева Г.С. Естественно-научная грамотность: сборник эталонных заданий: учебное пособие для общеобразовательных организаций / под ред. Г.С. Ковалевой, А.Ю. Пентина. М.; СПб: Просвещение, 2020. 230 с.

6. Ковалева Г.С. Креативное мышление: сборник эталонных заданий: учебное пособие для общеобразовательных организаций / Под ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. М.; СПб: Просвещение, 2020. 260 с.
7. Мишина О.С., Иванов Р.Г., Завальцева О.А. Естественно-научная грамотность как аксиологический ориентир современного школьного биологического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-2. С. 119-122.
8. Рыжаков М.В. Концепция функциональной грамотности школьников: математика и информатика: монография / под ред. М.В. Рыжакова; Нац. центр стандартов и мониторинга образования. М.: Эдитус, 2016. 218 с.
9. Фролова П.И. Формирование функциональной грамотности как основа развития учебно-познавательной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин: монография. Омск: СибАДИ, 2012. 196 с.
10. Paul G. Critical Thinking: What Everyone Needs to Survive the Fast-changing world [edited by A. J.F. Binker]. Center for Critical Thinking and Moral Critique Sonoma State University, 1990. 575 p.

References

1. Abdulaeva O.A. Estestvenno-nauchnaya gramotnost'. Fizicheskie sistemy. Trenazher. 7-9 klassy: uchebnoe posobie dlya obshcheobrazovatel'nykh organizatsii / O.A. Abdullaeva, A.V. Lyaptsev, D.S. Yamshchikova; Pod red. I.Yu. Aleksashinoy. M.: Prosveshchenie, 2020. 222 s.
2. Bekshaev I.A., D'yachkova T.V. Keis-metod: sostavlenie i ispol'zovanie zadaniy v uchebnoy protsesse // Biologiya v shkole. 2020. № 2. S. 31-42.
3. D'yachkova T.V., Bekshaev I.A., Podval'naya V.N. PISA-2021: formiruem estestvennonauchnuyu gramotnost' na urokakh geografii // Geografiya v shkole. 2021. № 5. S. 29-34.
4. Kiselev Yu.P. Estestvenno-nauchnaya gramotnost'. Zhivye sistemy. Trenazher. 7-9 klassy: uchebnoe posobie dlya obshcheobrazovatel'nykh organizatsii / O.A. Abdullaeva, A.V. Lyaptsev, D.S. Yamshchikova; Pod red. I.Yu. Aleksashinoy. M.: Prosveshchenie, 2020. 223 s.
5. Kovaleva G.S. Estestvenno-nauchnaya gramotnost': sbornik etalonnykh zadaniy: uchebnoe posobie dlya obshcheobrazovatel'nykh organizatsii / Pod red. G.S. Kovalevoi, A.Yu. Pentina. M.; SPb: Prosveshchenie, 2020. 230 s.
6. Kovaleva G.S. Kreativnoye myshlenie: sbornik etalonnykh zadaniy: uchebnoe posobie dlya obshcheobrazovatel'nykh organizatsii / Pod red. G.S. Kovalevoi, O.B. Loginovoy. M.: Prosveshchenie; SPb: Prosveshchenie, 2020. 260 s.
7. Mishina O.S., Ivanov R.G., Zaval'tseva O.A. Estestvenno-nauchnaya gramotnost' kak aksiologicheskii orientir sovremennogo shkol'nogo biologicheskogo obrazovaniya // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2020. № 69-2. S. 119-122.
8. Ryzhakov M.V. Kontseptsiya funktsional'noi gramotnosti shkol'nikov: matematika i informatika: monografiya / Pod red. M.V. Ryzhakova; Nats. tsentr standartov i monitoringa obrazovaniya. M.: Editus, 2016. 218 s.
9. Frolova P.I. Formirovaniye funktsional'noi gramotnosti kak osnova razvitiya uchebno-poznavatel'noi kompetentnosti studentov tekhnicheskogo vuza v protsesse izucheniya gumanitarnykh distsiplin: monografiya. Omsk: SibADI, 2012. 196 s.
10. Paul G. Critical Thinking: What Everyone Needs to Survive the Fast-changing world [edited by A. J.F. Binker]. Center for Critical Thinking and Moral Critique Sonoma State University, 1990. 575 p.

Информация об авторах

- И.А. Берсенева — кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии и экологии Государственного гуманитарно-технологического университета.
- Т.В. Дьячкова — кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии и экологии Государственного гуманитарно-технологического университета.
- А.М. Мордвинцева — магистрант кафедры биологии и экологии Государственного гуманитарно-технологического университета.

Information about the authors

I.A. Berseneva – Ph.D. of Biology, Associate Professor of the Chair of Biology and Ecology, State University of Humanities and Technology.

T.V. Dyachkova – Ph.D. of Biology, Associate Professor of the Chair of Biology and Ecology, State University of Humanities and Technology.

A.M. Mordvintseva – a master student of the Chair of Biology and Ecology, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 31.10.2022; одобрена после рецензирования 09.12.2022; принята к публикации 22.12.2022.

The article was submitted 31.10.2022; approved after reviewing 09.12.2022; accepted for publication 22.12.2022.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 24–30. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 24–30. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья
УДК 37.016:811.161.1

ТЕКСТООРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВВОДНЫХ СЛОВ И КОНСТРУКЦИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Александр Викторович Блохин¹, Мария Александровна Кочейшвили²

¹ Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия, avb6767@mail.ru

² Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №11», Электросталь, Россия, mkocheishvily@gmail.com

Аннотация. Проблема речевого развития школьников в системе общего языкового и интеллектуального образования на данный момент является актуальной в теории и методике преподавания цикла гуманитарных предметов. В данной статье рассматривается методика внедрения в образовательный процесс уроков русского языка текстоориентированного подхода как одного из эффективных методов обучения. За основу взята тема «Пунктуация при вводных словах и конструкциях», вызывающая затруднение у обучающихся в ходе изучения и отработки. Целью научной статьи является разработка упражнений для формата смешанного обучения, составленных на основе текстоориентированного подхода. Конкретные задачи заключаются в выявлении основных требований при работе с вводными словами и конструкциями; в определении критериев отбора дидактического материала, т.е. текстов для внедрения текстоориентированного подхода; в изучении методов и форм организации работы с текстом. Практическая значимость обусловлена тем, что данные материалы можно использовать при изучении как в школьной, так и в вузовской профильной программе. Согласно нашей гипотезе, материалы позволят обучающимся лучше усвоить тему вводных слов и конструкций при работе с текстом, а также повысить уровень понимания всей структуры современного русского литературного языка.

Ключевые слова: вводные слова и конструкции, пунктуация, предложение, текст, текстоориентированный подход

Для цитирования: Блохин А.В., Кочейшвили М.А. Текстоориентированный подход при изучении вводных слов и конструкций на уроках русского языка // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 24-30.

Original article

TEXT-ORIENTED APPROACH TO THE STUDY OF INTRODUCTORY WORDS AND CONSTRUCTIONS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Alexander V. Blokhin¹, Maria A. Kocheishvily²

¹ State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuyevo, Russia, avb6767@mail.ru

² Municipal Educational Institution "Secondary School No. 11", Elektrostal, Russia, mkocheishvily@gmail.com

Abstract. The problem of speech development of schoolchildren in the system of general language and intellectual education is currently relevant in the theory and methodology of teaching a cycle of humanities subjects. This article considers the methodology of introducing text-oriented approach into the educational process of Russian language lessons as one of the effective teaching methods. The topic "Punctuation in introductory words and constructions" is taken as a basis, which causes difficulty for students in the course

of studying and practicing. The purpose of the scientific article is to develop exercises for the mixed learning format, compiled on the basis of a text-oriented approach. Specific tasks are to identify the main requirements for working with introductory words and constructions; to determine the criteria for selecting didactic material, i.e. texts for the introduction of a text-oriented approach; to study methods and forms of organizing work with the text. The practical significance is due to the fact that these materials can be used in the study both in school and in the university profile program. According to our hypothesis, the materials will allow students to learn better the topic of introductory words and constructions when working with the text, as well as to increase the level of understanding of the whole structure of the modern Russian literary language.

Keywords: introductory words and constructions, punctuation, sentence, text, text-oriented approach

For citation: Blokhin A.V., Kocheishvily M.A. Text-oriented approach to the study of introductory words and constructions in russian language lessons // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 24–30.

© Блохин А.В., Кочейшвили М.А., 2022

За возникновением и интенсивным развитием текстоориентированного подхода стоит цель повышения уровня знаний, умений и навыков обучающихся. Методика, в центре которой стоит углубленная работа с текстом, помогает современному учителю создать на традиционном уроке русского языка и культуры речи развивающую среду, которая поможет раскрыть творческий потенциал личности каждого обучающегося, обогатить его словарный запас и самое главное – улучшить качество монологической и диалогической речи.

Текст как один из основных компонентов структуры учебника по современному русскому языку позволяет комплексно реализовать все поставленные перед учителем учебные цели. Именно работа с текстом способствует развитию функциональной грамотности обучающихся, увеличивает орфографическую и пунктуационную зоркость. Текст считается синтезом изучения таких разделов русского языка, как лексики, морфологии и синтаксиса, а также межпредметных связей с циклом гуманитарных наук (таких, как литературы, истории, мировой художественной культуры, культуры речи и др.) и точных наук (физики, математики, информатики и др.) [2, с. 110]. Именно через использование текста как дидактического материала происходит формирование ключевых языковых, лингвистических, культуроведческих и коммуникативных компетенций обучающегося.

Актуальность данного метода обуславливают следующие факторы: во-первых, текст для обучающихся является проводником к основным пластам русского языка. Изучая лингвистические явления, обучающийся начинает формировать компетенции, благодаря которым учится создавать собственные тексты в устном или пись-

менном виде. Во-вторых, текст, особенно художественный, помогает формировать принципы интеллектуально-речевой культуры современного школьника. И, в-третьих, знание текста различных стилей позволит обучающимся успешно аттестоваться на государственных экзаменах, таких, как устное собеседование в 9 классе, итоговое сочинение в 11 классе, ОГЭ, ЕГЭ, ВПР и др. [1, с. 29].

Ярким примером использования текстоориентированного подхода на уроках русского языка является изучение сложной темы, связанной с постановкой знаков препинания при вводных словах и конструкциях. Для того чтобы обучающиеся не допускали ошибки, связанные с пунктуацией, необходимо сформировать представление о структуре наименьшей единицы текста – о структуре простого предложения, а именно: обучающимся необходимо научиться правильно вычленять смысловые значения второстепенных членов, попарно выделять слова и определять их грамматическую связь в предложении (согласование, управление или примыкание) [5, с. 110]. Данное умение позволит усвоить основную специфику вводных слов и конструкций, их эмотивную функцию в письменной и живой речи.

По существующим рекомендациям первые уроки, посвященные изучению темы вводных слов и конструкций, необходимо начинать с изучения основных классификаций данных единиц языка. По результатам наблюдений на данном этапе большинство авторов учебников отбирают наиболее употребительные в современном русском языке группы вводных слов. Как правило, к ним относят вводные слова со значением: уверенности (*конечно, разумеется* и др.), неуверенности (*наверное, возможно* и др.), чувства (*к счастью, на беду* и др.), источник сообщения

(по-моему, говорят и др.), порядка мыслей, их связь, итог (во-первых, таким образом, кроме того и др.), способа оформления мыслей (иными словами, словом и др.), привлечения внимания (пожалуйста, послушайте и др.), степени общности (бывало, по обыкновению и др.) [3, с. 54].

Делая вывод из вышеупомянутого утверждения, следует сказать, что учителю при подборе материала для первичной отработки постановки знаков препинания при вводных словах и конструкциях необходимо подбирать такой дидактический материал, в котором демонстрируются конструкции вышеперечисленных групп либо же групп, рассмотренных в учебнике по программе.

Вторым важным аспектом после классификации в данной теме идет изучение интонации. Интонация является вспомогательным средством, позволяющим отделить вводное слово или конструкцию от других смысловых частей в предложении. Сопоставим два предложения:

За этой массивной горой, видно, уже море.

В данном примере выделенное слово «видно» не является членом предложения, т.к. к нему нельзя задать вспомогательный вопрос, следовательно, оно является вводным словом и соблюдается.

За этой массивной горой видно море.

Здесь слово «видно» можно заменить сходным по смыслу глаголом «виднеется», поэтому в контексте оно является членом предложения. Отметим, что при прочтении вслух данного предложения слово «видно» выделяется логическим ударением без вводной интонации [4, с. 427; 6, с. 105].

Третьим аспектом в ходе изучения новой языковой единицы является знакомство с методическим приемом «выбрасывания» вводных слов из контекста. Вводные слова и конструкции обладают отличительной чертой – если единицу можно убрать из контакта без потери смысла высказывания, то перед нами вводное слово или конструкция. Соответственно, если смысл теряется – перед нами член предложения. Отработать данные методы можно при помощи выполнения следующих упражнений:

Упражнение 1. (На понимание значения вводных слов). Заполните таблицу значений вводных слов (вышеупомянутая классификация вводных слов по значению) примерами. Предложения можно найти в художественной литературе либо же придумать самостоятельно.

Упражнение 2. (Проработка интонации). Для данного упражнения учителю необходимо

найти фрагмент произведения с большим количеством употребления вводных слов. Поочередно выбирается ведущий, который вытягивает листочек с отрывком произведения и зачитывает его вслух всему классу. Задача остальных обучающихся – отгадать, сколько вводных слов было упомянуто в отрывке.

Упражнение 3. (Прием «выбрасывания»). Составьте предложения, используя в них омонимичные пары слов (пользуйтесь словами для справки), где в первом случае лексема будет являться вводным словом, а во втором – членом предложения. Слова для справок: должно быть, казалось, вероятно, верно, к счастью [9, с. 14].

При использовании текстоориентированного подхода на уроках русского языка существуют **определенные критерии отбора дидактических текстов**. Преимущественно это должна быть традиционная классическая художественная литература (произведения А. С. Пушкина, И. С. Тургенева, К. Г. Паустовского, М. М. Пришвина, Л. Н. Толстого и др.). Текст должен быть насыщен разнообразной лексикой и синтаксическими конструкциями, должен включать в себя сложные случаи орфографии и пунктуации, обладать определенным типом речи и нормами легкоузнаваемого стиля [10, с. 135].

Для комплексного анализа рекомендуется подбирать тексты небольшого объема: они позволяют оперативно проводить различные формы работы (например, лингвистический и речеведческий анализ, творческое задание в виде сочинения, практические задания для тренировки правописания, упражнения, встречающиеся в экзаменационных и проверочных работах).

Примерный план комплексного анализа может выглядеть следующим образом: 1) выразительное чтение текста вслух; 2) словарная работа (проверка лексики); 3) выявление темы текста; 4) формулировка идеи текста; 5) определение стиля текста; 6) работа над тропами и средствами речи.

Под основной целью работы с текстом на уроках русского языка понимают постижение закономерностей построения, знакомство со стилистическими, фонетическими, морфологическими, синтаксическими и орфографическими ресурсами языка [8, с. 227].

Перечисленные цели можно достичь благодаря использованию следующих видов деятельности на уроках: 1) правильное нахождение границ предложений в тексте; 2) деление сплошного текста на абзацы; 3) восстановление деформированного текста; 4) формирование единого тек-

ста из фрагментов; 5) выявление темы, главной мысли и основной идеи; 6) придумывание заголовка; 7) сочинение концовки предложенного текста; 8) разработка собственных текстов разных стилей и типов речи.

В практике, помимо традиционных заданий, существуют следующие **методы текстоориентированного подхода**:

«Диктор». Задание заключается в том, чтобы орфоэпически правильно прочитать текст с труднопериносимыми словами;

«Корректор». Обучающимся необходимо найти и исправить намеренно допущенные в тексте орфографические и пунктуационные ошибки;

«Дырявое письмо». В тексте изначально пропущены слова. На месте многоточий нужно вставить слова, которые будут грамматически и лексически подходить по содержанию текста;

«Поэт». По заданию предложены рифмы слов из стихотворения. С их помощью нужно сочинить собственное стихотворение;

«Переводчик». Изначально предложен текст с заимствованной лексикой, которую впоследствии необходимо заменить на русские слова, подходящие по смыслу.

Предлагаем рассмотреть **разработанные упражнения при изучении вводных слов и предложений на основе текстоориентированного подхода** в обучении русскому языку.

Упражнение 1. Прочитайте внимательно текст. Перепишите, заполняя пропуски подходящими по смыслу словами. Укажите, какие из них являются вводными.

... если остановиться в весеннем лесу или среди пробуждающегося цветущего поля, закрыть глаза и хорошенько прислушаться ... можно услышать живые звуки земли. ... голоса самой матери-природы. ... люди, живущие среди городской суеты, отвыкли от мелодичного журчания ручейка или плеска волн, разрезающих берег. Они ... начали забывать про пение птиц и шелест луговых трав. Эти звуки ... для них чуждыми. ... чем реже городской человек пребывает среди бесчисленных природных звуков, тем радостнее ему становится в тот момент, когда он ... оказывается среди цветущих полей и зеленющих лесов. ... это прекрасное чувство!

Слова для справок: *иначе говоря, вдруг, вероятно, по словам егеря, к сожалению, безусловно, кажутся, согласитесь, пожалуй.*

Упражнение 2. Спишите предложения, расставляя знаки препинания. Укажите, в каких случаях выделенные слова являются вводными конструкциями, а в каких случаях – другими

членами предложения. К вводным словам подберите синонимы, члены предложения выделите и укажите часть речи.

1. Что мне (**может**) принести завтрашняя встреча? (**Может**) я приду завтра? 2. Уроков по русскому языку нет уже три дня; (**может быть**) учитель заболел? Как человек (**может быть**) столь притягательным! 3. Тогда нам стало (**очевидно**) что надо искать другой способ выхода из ситуации. Ты (**очевидно**) хочешь извиниться за вчерашний поступок. 4. Андрей считается хорошим спортсменом (**кстати**) он также хорошо учится. Пойду прогуляюсь (кстати) куплю хлеба. 5. На вечера начальник произнес длинную речь, в которой (**между прочим**) отметил, что вскоре ждёт повышения. Родители, учителя, и (**между прочим**) лучший друг против ее спонтанной поездки. 6. С пригорка (**действительно**) открывается самый лучший вид на город. Я (**действительно**) такой, каким ты меня представляла? 7. Островский для русского театра играет ту же роль, что Пушкин для литературы (**вообще**). Его проект (**вообще**) представляет интерес только для узкого круга специалистов. 8. Вместе того, чтобы заняться спортом, он (**наоборот**) целыми днями сидит дома. Я уверен в том, что он выполнит мою просьбу и (**наоборот**).

Упражнение 3. Прочитайте текст. Озаглавьте его. Перепишите, вставляя пропущенные буквы, раскрывая скобки и расставляя знаки препинания. Найдите вводные слова, выделите их графически. К вводным словам подберите синонимы, члены предложения выделите и укажите часть речи.

Очевидно каждое слово в своё время кто(то) первым произнёс или написал. К сожалению авторство слов уст.новить бывает очень трудно. (Между тем) авторы многих слов известны. Например М. В. Ломоносов ввёл в русский язык такие слова, как «г.ризонт», «градусник», «д.аметр», «кв.драт», «квасцы», «кисл.та». Историк и писателю Н. М. Карамзину между прочим мы обяза(н/нн)ы следу.щими словами: «будущ(?)ность», «вл.яние», «влюблё(н/нн)ость», «п.реворот». А писатель В. Лукин по утверждению и...ледователей ввёл в язык слово «щепетильный». Таким образом вклад писателей в лексический фонд русского языка очень зн...чительный.*

Упражнение 4. По ошибке автор отдал в типографию страницы нового романа, где забыл расставить знаки препинания. Представьте себя в роли редактора и расставьте, где это необходимо, запятые, объясняя выбор их постановки.

Раскройте скобки и вставьте пропущенные буквы в словах.

С мира по нитке (Отрывок). Его слушали охотно с насл...ждением, но к сожалению этот сухой человек не умел попул...ризовать. В большом доме (на)против играли на рояле. В вечерних сумерках его худощавое лицо казалось его бледнее. Авторитет его предшестве(н/н)иков однако еще ост...вался велик. Из разговора с ним я узнал (между)прочим что он только (не)давно вернулся с берегов (О/о)хотского моря.

- (Во)первых мы были д...волью высоко над уровнем моря, а (во)вторых во времени мы словно перен...слись вперед. А если здесь мы увид...ли кабанов значит должны быть и тигры. Два раза он оборачивался назад и жадно вдыхал воздух, но на счастье охотника ветер тянул не с его стороны, а от тигра. Он может быть и сам (не)видел их но вероятно много историй слышал от гольдов. Это значит я не той дорогой пошёл! Значит (не)даром с вечера хмурилось небо!

Рассказ Матвея (по)видимому не произвел никакого впеч...тления.

- Итак значит завтра поедем? И так завтра значит нам часам к оди(н/н)адцати. Или ты может быть шутишь? [7, с.248-249].

Помимо традиционных упражнений на отработку правил мы разработали упражнения, отвечающие критериям смешанного обучения. Для разработки урока по теме «Вводные слова как средство выражения эмотивности» выбрана платформа онлайн-обучения CORE, онлайн-сервис для создания интерактивных упражнений LearningApps.org, интерактивная доска Padlet.

Упражнение 1. Распределите предложения с вводными словами, опираясь на их классификацию, по следующим типам: показывает эмоциональное отношение к сказанному; показывает то, насколько вероятно сказанное; указывает на источник информации; показывает, как сказанное связано между собой. Запиши в тетрадь по два примера каждого типа.

(Упражнение. Образовательная онлайн-платформа LearningApps.org: <https://learningapps.org/display?v=p1uixhgvej21>)

Предложения для работы: 1) (Того и гляди) весло вырвет и самого в море швырнёт. 2) Я (к сожалению) должен прибавить, что в том же году Павла не стало. 3) У Песоцкого (говорят) яблоки с голову. 4) Сёстры (наверное) уже спят. 5) (С одной стороны) темнота была спасительной: она скрывала нас. 6) (К счастью) Иван вышел из гостиницы на час раньше и успел на самый ранний автобус. 7) (Вдруг) к нашей радости,

на горизонте мы увидели большой корабль. 8) Героиней этого романа (само собой разумеется) была Маша. 9) (Несомненно) кто-то высасывает жизнь из этой странной девочки, которая плачет тогда, когда другие на её месте смеются. 10) Расчёт (по-моему) был математически точен. 11) (Действительно) с тех пор, как умерла моя мать... меня очень редко видели дома. 12) Двадцать лет назад Линево озеро было такой глушью, что (по словам лесников) не всякая птица отваживалась туда залететь. 13) (Итак) на завтра я стоял в этой комнате за дверями и слушал, как решалась судьба моя.

Упражнение 2. Вставьте в пропуски подходящие по смыслу вводные слова, замените их на смайлики. Или наоборот – вставьте в пропуски смайлики, в дальнейшем заменяя их на вводные конструкции. Можно пользоваться словами для справки. (Упражнение. Образовательная онлайн-платформа CORE: <https://coreapp.ai/app/preview/lesson/631728d65e35b42065081334>)

Разработанные упражнения нацелены на систематизирование и обобщение знаний о вводных словах и предложениях, о вставных конструкциях, на углубление понятия об изучаемом явлении. Организуя на уроке такую работу с обучающимися, учитель воспитывает активное и сознательное отношение к изучению русского языка, формирует у обучающихся функциональную грамотность.

Упражнение 3. Использование образовательной платформы Padlet. К изображениям известных людей нужно подобрать реплики с использованием вводных слов. (Ссылка на упражнение: <https://padlet.com/mkocheishvily/rpmy4hmf9vfn5wtf>). Пример выполнения работы: упражнение было приурочено ко Дню космонавтики.

Упражнение 4. Цифровой диктант. Данное упражнение проверяет навык различия у обучающихся вводных слов от других частей речи. Обучающимся предложены предложения, в которых нужно определить, где используется вводное слово, а где – другой член предложения. Если в предложении используется вводное слово, то обучающийся пишет цифру 1. Если перед нами член предложения, то – цифру 2. Пример ответа: 1122112.

Предложения для работы (знаки препинания не расставлены): 1) Кажется шепчут колосья друг другу. 2) Мир кажется мне книгой бесконечной. 3) Задача решена верно. 4) Вы верно едете в Севастополь? 5) Правда с годами мои страхи делались менее нарядными. 6) Правда в огне

не горит и в воде не тонет. 7) Дождь казалось зарядит надолго. 8) Море на сотни миль вокруг казалось пустынным.

Цифровой диктант можно проводить на любом из вышеупомянутых онлайн-сервисов либо же просто – в чате онлайн-конференции.

Подводя итог, отметим, что вводные слова и словосочетания – это важные языковые единицы, которые позволяют говорящему структурировать свои мысли, выражать свое отношение к высказыванию, привлекать внимание собеседника, эмоционально разнообразить свою речь. Проблема изучения вводных конструкций давно

является актуальной среди ученых-лингвистов. Однако такие темы, как свойства, структура и классификация вводных слов, до сих пор остаются обособленной и малоизученной. Поэтому при изучении данной темы в школьной и вузовской программах необходимо рассматривать это интересное языковое явление на материале художественных произведений классической русской литературы. Главное – в методике преподавания грамотно сочетать индивидуальные формы работы с групповыми, устные – с письменными, а также аналитические и репродуктивные упражнения – с творческими.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Антонова Е.С., Воителева Т.М. Русский язык. Пособие для подготовки к ЕГЭ. М.: Академия, 2019. 384 с.
2. Белошапкова В. А. Современный русский язык. Синтаксис. М.: Высшая школа, 2007. 345 с.
3. Блинов Г. И. Методика изучения пунктуационных правил. М.: Просвещение, 1972. 208 с.
4. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста. М.: Флинта, 2009. 520 с.
5. Великова Л.В. Русский язык. Навигатор для старшеклассников, абитуриентов и всех, кто хочет писать грамотно. М.: Грамота, 2021. 344 с.
6. Ильенко С. Г. Современный русский язык. Синтаксис. М.: Юрайт, 2020. 391 с.
7. Кочейшвили М. А., Блохин А.В. Тексториентированный подход в изучении вводных слов и конструкций на уроках русского языка в школе // Студенческая наука Подмосквюво: Сборник материалов Международной научной конференции молодых ученых. Орехово-Зуево: ГГТУ, 2021. С.246-249.
8. Лекант П. А. Современный русский язык. М.: Юрайт, 2019. 493 с.
9. Львова С. И. Русский язык. Справочные материалы. М.: Мнемозина, 2012. 99 с.
10. Рыбченкова Л. М. Поурочные разработки. Русский язык. 8 класс. М.: Просвещение, 2015. 191 с.

References

1. Antonova E.S., Voiteleva T.M. Russkii yazyk. Posobie dlya podgotovki k EGE. M.: Akademiya, 2019. 384 s.
2. Beloshapkova V. A. Sovremenniy russkii yazyk. Sintaksis. M.: Vysshaya shkola, 2007. 345 s.
3. Blinov G. I. Metodika izucheniya punktuatsionnykh pravil. M.: Prosveshchenie, 1972. 208 s.
4. Bolotnova N. S. Filologicheskii analiz teksta. M.: Flinta, 2009. 520 s.
5. Velikova L.V. Russkii yazyk. Navigator dlya starsheklassnikov, abiturientov i vsekh, kto khochet pisat' gramotno. M.: Gramota, 2021. 344 s.
6. Il'enko S. G. Sovremenniy russkii yazyk. Sintaksis. M.: Yurait, 2020. 391 s.
7. Kocheishvili M. A., Blokhin A.V. Tekstoorientirovanniy podkhod v izuchenii vvodnykh slov i konstruktssii na urokakh russkogo yazyka v shkole // Studencheskaya nauka Podmoskov'yu: Sbornik materialov Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii molodykh uchenykh. Orekhovo-Zuevo: GGTU, 2021. S.246-249.
8. Lekant P. A. Sovremenniy russkii yazyk. M.: Yurait, 2019. 493 s.
9. L'vova S. I. Russkii yazyk. Spravochnye materialy. M.: Mnemozina, 2012. 99 s.
10. Rybchenkova L. M. Pourochnye razrabotki. Russkii yazyk. 8 klass. M.: Prosveshchenie, 2015. 191 s.

Информация об авторах

А.В. Блохин – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Государственного гуманитарно-технологического университета.

М.А. Кочейшвили – учитель русского языка и литературы Муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №11», город Электросталь.

Information about the authors

A.V. Blokhin – Ph.D. of Philology, Associate Professor of the Chair of the Russian Language and Literature, State University of Humanities and Technology.

M.A. Kocheishvili – a teacher of the Russian language and Literature, Municipal Educational Institution “Secondary school №11”, Elektrostal.

Статья поступила в редакцию 15.11.2022; одобрена после рецензирования 09.12.2022; принята к публикации 22.12.2022.

The article was submitted 15.11.2022; approved after reviewing 09.12.2022; accepted for publication 22.12.2022.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 31–36. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 31–36. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья

УДК: 373

СФОРМИРОВАННОСТЬ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Елена Викторовна Ватина¹, Анжела Валентиновна Гилева²

¹ Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия, elenvatin@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7263-2782>

² Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия, a_gileva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3907-3234>

Аннотация. Идеи непрерывного образования и воспитания личности, преемственности дошкольного и начального общего образования остро поставили проблему выявления условий для успешного обучения детей. Ученые и практики сходятся во мнении, что потери, допущенные в дошкольном детстве, невозможны в полной мере в последующем образовании. В раннем и дошкольном возрасте у ребенка формируется целый ряд психологических новообразований, которые станут основой предметного обучения в начальной школе. К числу таких новообразований можно отнести и сформированность связной речи. Данное новообразование является выражением готовности к обучению в начальной школе и создает ребенку благоприятный старт для начала учебной деятельности и вхождения в ситуацию школьного образа жизни.

Предметом анализа выступает теория и практика формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста как условия их успешного обучения в начальной школе. В статье представлен анализ современных исследований по проблеме, выделены типичные случаи, связанные с формированием связной речи у детей старшего дошкольного возраста, определены направления и возможные пути решения данной проблемы. Авторами использовался теоретический анализ исследований, обобщение собственного педагогического опыта, прогнозирование. Представляется, что идея, связанная с вопросами сформированности связной речи детей старшего дошкольного возраста, может рассматриваться как ресурс обеспечения качества дошкольного и начального общего образования.

Ключевые слова: готовность к школе, дети старшего дошкольного возраста, связная речь, обучение

Для цитирования: Ватина Е.В., Гилева А.В. Сформированность связной речи у детей старшего дошкольного возраста как условие успешного обучения в начальной школе // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С.31-36.

Original Article

FORMATION OF CONNECTED SPEECH IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE AS A CONDITION FOR SUCCESSFUL EDUCATION AT SCHOOL

Elena V. Vatina¹, Angela V. Gileva²

¹ Perm State National Research University, Perm, Russia, elenvatin@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7263-2782>

² State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia, a_gileva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3907-3234>

Abstract. The ideas of continuous education and upbringing of the personality, the continuity of preschool and primary general education have sharply posed the problem of identifying the conditions for the successful

education of children. Scientists and practitioners agree that the losses made in preschool childhood are irreplaceable in full in subsequent education. At an early and preschool age, a child develops a number of psychological neoplasms that will become the basis of subject education at primary school. The formation of coherent speech can also be attributed to the number of such neoplasms. This neoplasm is an expression of readiness to study at primary school and creates a favorable start for the child to start learning activities and enter the situation of the school lifestyle.

The subject of the analysis is the theory and practice of the formation of coherent speech in children of senior preschool age as a condition for their successful education at primary school. The article presents an analysis of modern research on the problem, highlights typical cases associated with the formation of coherent speech in children of senior preschool age, identifies directions and possible solutions to this problem. The authors used a theoretical analysis of research, generalization of their own pedagogical experience, and forecasting. It seems that the idea related to the formation of coherent speech of children of senior preschool age can be considered as a resource for ensuring the quality of preschool and primary general education.

Keywords: readiness for school, children of senior preschool age, coherent speech, learning

For citation: Vatina E.V., Gileva A.V. Formation of connected speech in children of senior preschool age as a condition for successful education at school // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 31–36.

© Ватина Е.В., Гилева А.В., 2022

Проблема определения условий успешного обучения детей в начальной школе не новая для теории и практики образования. На рубеже XX–XXI вв. происходят значительные изменения во взглядах на отношение к дошкольному детству и младшему школьному возрасту, как периодам, отличающимся большими природными ресурсами, которые прежде в полной мере не принимались во внимание. Ученые и практики сходятся во мнении, что потери, допущенные в дошкольном возрасте невосполнимы в последующем образовании. В этот период у ребенка формируется целый ряд психологических новообразований, которые станут основой предметного обучения в начальной школе, к числу которых можно отнести и сформированность связной речи. Связная монологическая речь – это сложноорганизованное и развернутое речевое высказывание, которое имеет мотив и замысел, характеризуется единством структуры, адекватным лексико-грамматическим и звуковым оформлением изложения. Данное новообразование является выражением готовности к обучению в начальной школе и создает ребенку благоприятный старт для начала учебной деятельности и освоения предметов школьной программы.

Изучение же реального состояния проблемы в практике выявило недостаточную сформированность связной речи детей на рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возраста, что в дальнейшем скажется на освоении предметов школьной программы, вызовет затруднения в подготовке устных ответов на уроках, осложнит взаимодействие в классном коллективе, поскольку

связная речь подразумевает осмысленное пространственное высказывание, обеспечивающее коммуникацию. Анализ психолого-педагогических исследований и изучение существующего состояния проблемы в практике выявило также недостаточную преемственность в решении данного вопроса на ступенях дошкольного и начального общего образования [8].

Цель статьи – анализ теории и практики организации работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста как условия успешного обучения в начальной школе и прогнозирование возможных путей решения данной проблемы. Представляется, что данная идея может стать источником обеспечения качества дошкольного и начального общего образования.

Материалы и методы. Авторами применялся теоретический анализ исследований, обобщение собственного педагогического опыта, прогнозирование.

Основу исследования составили психолого-педагогические идеи о преемственности уровней образования [7], современных подходах к реализации преемственности между дошкольным и начальным общим образованием [3], дошкольном детстве как о ценном периоде формирования речевой деятельности ребенка [6], процессе развития связной речи как высшей формы речи [4], связной речи как осмысленном распространенном высказывании, обеспечивающим коммуникацию [1].

Результаты исследования. Анализ научных исследований за последние годы показал, что, несмотря на изученность вопроса, связная речь

вызывает интерес у исследователей и в настоящее время. Связная монологическая речь носит характер последовательного систематического развернутого изложения и является предметом изучения разных наук. Л. С. Выготский характеризовал монологическую речь, как высшую форму речи, исторически развивающуюся позднее, чем диалог [4]. Процессу развития связной речи у детей в период дошкольного детства посвящены исследования Е.С. Ощепковой, Д.А. Бухаленковой, В.А. Якуповой [13].

Авторами отражены результаты теоретического исследования по определению терминологии в отношении связной речи, предложены диагностические методы, которые могут быть использованы с целью проведения оценки лексико-грамматических показателей, словаря, синтаксической сложности структурируемых предложений, способности составлять рассказы.

Л.П. Евстифеева и С.А. Климова рассматривали работу с художественными произведениями разных жанров. Авторами были предложены творческие упражнения, в процессе выполнения которых требовалось монологическое высказывание. Задания включали варианты словесного иллюстрирования, такие как использование авторского контекста или опора на жизненный опыт и создание свободной сюжетной линии [5]. Известны и другие современные исследования, посвященные формированию связной монологической речи с использованием семейного чтения [2], театрализованной деятельности [12], Лего – конструктора [11].

Завершение образования на этапе дошкольного детства, представленное в результатах освоения основной образовательной программы дошкольного образования по сформированности связной речи детей старшего дошкольного возраста, станет тем базисом, на котором будет строиться предметное обучение в начальной школе. Требования ФГОС ДО и содержание образовательной области «Речевое развитие» современных вариативных программ дошкольного образования, позволяют утверждать, что сформированность связной монологической речи на рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возраста имеет прямую проекцию на содержание предметов основной образовательной программы начального общего образования [15].

Авторы современных программ дошкольного образования отмечают, что к концу старшего дошкольного возраста ребенок должен проявлять субъектную позицию в речевом общении, уметь вести деловой диалог, в коллективных обсужде-

ниях выдвигать гипотезы, использовать речевые формы выражения несогласия с мнением собеседника. К моменту завершения дошкольного образования ребенок самостоятельно в общении со взрослыми и сверстниками должен использовать объяснительную речь, речь – доказательство. Знакомство с книжной культурой и детской литературой позволит ребенку различать литературные жанры. Речь ребенка становится чистой, грамматически правильной, выразительной, он владеет ею как средством общения и культуры [9].

В образовательной области «Речевое развитие» образовательной программы «Радуга» задачи формирования связной речи сопряжены с основами построения связных монологических высказываний, комбинированных связных высказываний и подготовкой к освоению письменных форм речи (чтению и письму), что напрямую связано с реализацией задач преемственности по формированию связной речи детей старшего дошкольного возраста [14].

В образовательной программе дошкольного образования «Истоки» задачи развития связной речи представлены формированием грамматически правильной диалогической и монологической речи, развитием речи как средством общения и культуры, способом налаживания взаимодействия со взрослыми и сверстниками, умением формулировать свои мысли через слово [10]. Таким образом, анализ современных образовательных программ дошкольного образования показал нацеленность результатов их освоения на дальнейшее обучение в начальной школе.

Однако, анализ практики и собственный педагогический опыт авторов показывают, что на момент завершения дошкольного образования дети владеют недостаточным уровнем сформированности связной речи. К числу критериев анализа связной речи авторы отнесли умение ребенка вести эмоционально окрашенный скоординированный деловой диалог со взрослыми и сверстниками; владение грамматически правильными речевыми формами общения; стремление к речевому сотрудничеству при выполнении заданий и поручений. Сформированность именно этих умений обеспечит ребенку успешное вхождение в ситуацию школьного образа жизни.

Изучение современной педагогической практики выявило недостаточную сформированность связной речи детей. К числу типичных случаев следует отнести трудности при актуализации и подборе слов, необходимых для выражения содержания высказывания, с чем связан низкий уровень речевой активности. Затруднения возникают

при структурировании предложений не только на речевом, но и на смысловом уровне, что проявляется в пропуске действующих лиц рассказа, нарушении последовательности их появления в сюжете. Дети затрудняются в ведении делового диалога со взрослыми и сверстниками, им трудно проявлять субъектную позицию в речевом общении, способствующую социальной адаптации ребенка в условиях освоения новой позиции школьника.

Исходя из теоретического анализа современных исследований по проблеме, обобщения собственного педагогического опыта авторов можно выделить некоторые проблемы, связанные с формированием связной речи детей, и возможные пути их решения.

Во-первых, следует учесть, что границы и возможности современного дошкольного образования изменились. Подрастающим дошкольникам придется жить в мире, который будет отличаться от реалий сегодняшней жизни. Связная речь как средство общения все более будет востребована. Рассматривая ее как условие успешного обучения в начальной школе, следует акцентировать внимание педагогов на формировании у детей умения выстраивать тексты с учетом признаков связности и логичности изложения, занимая при этом субъектную позицию в речевом общении. Ответом на решение этих задач может стать поиск инновационных форм, методов, технологий работы с детьми по формированию связной речи, активизирующих их речевую активность, позволяющую формировать субъектную позицию ребенка, проявляющуюся в выходе за пределы заданной речевой ситуации, переносе освоенных речевых навыков на все сферы жизни ребенка.

Во-вторых, в настоящее время научный интерес исследователей акцентируется преимущественно на процессе формирования связной монологической речи. В меньшей степени рассматриваются вопросы выделения параметров изучения связной монологической речи и критериев ее оценивания.

Одним из актуальных направлений решения этой проблемы может стать диагностический подход, связанный с разработкой диагностического инструментария с четко выделенными критериями и параметрами оценивания связной речи, имеющий балльно-уровневую систему.

Недостаточная разработанность диагностического инструментария осложняет проведение мониторинга сформированности связной речи детей на рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возраста, затрудняет проведение коррекционно-развивающей работы и, впоследствии, препятствует успешному освоению предметов школьной программы. Критериально-параметральный подход, по мнению авторов статьи, позволит проводить оценку состояния развития связной речи детей, своевременно планировать коррекционно-развивающую работу. Это направление в совместной работе дошкольных образовательных организаций может стать перспективным, повышающим качество дошкольного и начального общего образования.

В заключении отметим, что несмотря на существующий многолетний интерес к проблеме формирования связной речи, актуальность ее изучения и поиск новых подходов к ее решению сохраняется и в настоящее время. Изучение современных исследований и анализ собственного профессионального опыта позволит педагогам повысить качество работы по формированию связной речи детей старшего дошкольного возраста как условия их успешного обучения в начальной школе. В настоящее время требования общества к уровню сформированности связной речи у подрастающего поколения все более возрастают. В условиях происходящих перемен, вариативности современного дошкольного и начального общего образования проблема сформированности связной речи остается значимой и может рассматриваться как ресурс обеспечения качества дошкольного и начального общего образования.

Список источников

1. Алексеева М. М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 5-е издание М.: Издательский центр «Академия», 2007. 113 с.
2. Безродная Е.А. Семейное чтение как фактор формирования связной речи у детей дошкольного возраста // Наука и молодежь: проблемы, поиски, решения: материалы Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, 12–14 мая 2021 года г. Новокузнецк / Отв. редактор Ю.А. Фомина. Изд-во «Сибирский государственный индустриальный университет», 2021. С.38 – 42.
3. Виноградова Н.Ф. Современные подходы к реализации преемственности между дошкольным и начальным звеном системы образования// Начальная школа. 2006. № 7. [Электронный ресурс]. URL: <https://nsc.1sept.ru/article.php?ID=200600705> (дата обращения: 10.09. 2022).

4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: АСТ, 2016. 672 с.
5. Евстифеева Л.П. Климова С.А. Развитие монологической речи старших дошкольников в процессе работы с художественным произведением // Сборник материалов XI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Омск, 2021. С.170 – 173.
6. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации [речевой онтогенез]: Предисловие. М.: Наука, 2001.157 с.
7. Зотова Т.Н. Дидактические условия преемственности образовательного процесса в ДОУ и начальной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2004. 23 с.
8. Иматова Л.М. Теоретическая обоснованность реализации принципа преемственности в непрерывном образовании старших дошкольников и младших школьников в аспекте речевого развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Душанбе, 2013. 46 с.
9. Комплексная образовательная программа дошкольного образования «ДЕТСТВО» / под ред. Т. И. Бабаевой, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева и др. СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2019. 352 с.
10. Комплексная образовательная программа дошкольного образования «Истоки» / под. ред. М.Н. Лазутова. 5-е изд. М.: ТЦ Сфера, 2014. 161 с.
11. Ледяева Д.А., Тимохина Т.В. Использование конструктора LEGO в развитии речи детей старшего дошкольного возраста // Инновации в образовании: сборник научных статей по материалам IV Всероссийской научно-практической конференции, 20 января 2022г. Чебоксары / под ред. Т.В. Горбунова. Изд-во «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», 2022. С.106 –110.
12. Осипенко И.Г. Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе театрализованной деятельности// Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы: материалы сборника научных статей XI Международного научно-практического семинара, 26 – 27 марта 2020 г. Барановичи / Изд-во «Учреждение образования «Барановичский государственный университет», 2020. С. 167 – 170.
13. Ощепкова Е.С., Бухаленкова Д.А., Якупова В.А. Развитие связной устной речи в старшем дошкольном возрасте // Современное дошкольное образование. 2020. №3. С. 32 – 39.
14. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Радуга» / под ред. С.Г. Яковсон, Т. И. Гризик, Т. Н. Дорониной и др.; науч. рук. Е. В. Соловьёва. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2016. 232 с.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 09.09. 2022).

References

1. Alekseeva M. M., Yashina V.I. Metodika razvitiya rechi i obucheniya rodnomu yazyku doshkol'nikov: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenii. - 5-e izdanie: Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 2007. – 113 s.
2. Bezrodnaya E.A. Semeinoe chtenie kak faktor formirovaniya svyaznoi rechi u detei doshkol'nogo vozrasta // Nauka i molodezh': problemy, poiski, resheniya: materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii studentov, aspirantov i molodykh uchenykh, 12–14 maya 2021 goda g. Novokuznetsk / Otv. redaktor Yu.A. Fomina. Izd-vo «Sibirskii gosudarstvennyi industrial'nyi universitet», 2021. S.38 – 42.
3. Vinogradova N.F. Sovremennye podkhody k realizatsii preemstvennosti mezhdu doshkol'nym i nachal'nym zvenom sistemy obrazovaniya// Nachal'naya shkola. 2006. № 7. [Elektronnyi resurs]. URL: <https://nsc.1sept.ru/article.php?ID=200600705> (data obrashcheniya: 10.09. 2022).
4. Vygotskii L. S. Pedagogicheskaya psikhologiya. M.: AST, 2016. 672 s.
5. Evstifeeva L.P. Klimova S.A. Razvitie monologicheskoi rechi starshikh doshkol'nikov v protsesse raboty s khudozhestvennym proizvedeniem // Sbornik materialov XI Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. Omsk, 2021. S.170 –173.
6. Zhinkin N.I. Rech' kak provodnik informatsii [rechevoi ontogenez]: Predislovie / M.: Nauka, 2001.157 s.
7. Zotova T.N. Didakticheskie usloviya preemstvennosti obrazovatel'nogo protsesssa v DOU i nachal'noi shkole: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Barnaul, 2004. 23 s.
8. Imatova L.M. Teoreticheskaya obosnovannost' realizatsii printsipa preemstvennosti v nepreryvnom obrazovanii starshikh doshkol'nikov i mladshikh shkol'nikov v aspekte rechevogo razvitiya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Dushanbe, 2013. 46 s.
9. Kompleksnaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya «DETSTVO» / pod red. T. I. Babaevoi, A. G. Gogoberidze, O. V. Solntsevoi i dr. SPb.: ООО «Izdatel'stvo «Detstvo-Press», 2019. 352 s.
10. Kompleksnaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya «Istoki» / pod. red. M.N. Lazutova. 5-e izd.: TTs Sfera, 2014. 161 s.

11. Ledyayeva D.A., Timokhina T.V. Ispol'zovanie konstruktora LEGO v razvitii rechi detei starshego doshkol'nogo vozrasta // Innovatsii v obrazovanii: sbornik nauchnykh statei po materialam IV Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 20 yanvarya 2022g. Cheboksary / pod red. T.V. Gorbunova. Izd-vo «Chuvashskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. I.Ya. Yakovleva», 2022. S.106 –110.

12. Osipenko I.G. Razvitie svyaznoi rechi u detei starshego doshkol'nogo vozrasta v protsesse teatralizovanoi deyatel'nosti // Doshkol'noe obrazovanie: opyt, problemy, perspektivy: materialy sbornika nauchnykh statei Khl Mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo seminar, 26-27 marta 2020 g. Baranovichi, / Izd-vo «Uchrezhdenie obrazovaniya “Baranovichskii gosudarstvennyi universitet”», 2020. S.167 – 170.

13. Oshchepkova E.S., Bukhalenkova D.A., Yakupova V.A. Razvitie svyaznoi ustnoi rechi v starshem doshkol'nom vozraste // Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. 2020. №3. S. 32 – 39.

14. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya «Raduga» / pod red. C. G. Yakobson, T. I. Grizik, T. N. Doronovoi i dr.; nauch. ruk. E. V. Solov'eva. 2-e izd., pererab. M.: Prosveshchenie, 2016. 232 s.

15. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs]. URL: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/> (data obrashcheniya: 09.09. 2022).

Информация об авторах

Е.В. Ватина – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) Пермского государственного национального исследовательского университета.

А.В. Гилева – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального и дошкольного образования Государственного гуманитарно-технологического университета.

Information about the authors

E.V. Batina – Ph.D. of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Pedagogy and Psychology, Solikamsk State Pedagogical Institute (branch) of Perm State National Research University.

A.V. Gileva – Ph.D. of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Pedagogy of Primary and Preschool Education, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 01.10.2022; одобрена после рецензирования 29.11.2022; принята к публикации 22.12.2022.

The article was submitted 01.10.2022; approved after reviewing 29.11.2022; accepted for publication 22.12.2022.

Научная статья

УДК 37.016:51

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ ПО ВЫБОРУ «МЕТОДЫ РЕШЕНИЯ УРАВНЕНИЙ С ПАРАМЕТРАМИ»

Аллаберди Галканович Галканов¹, Кирилл Евгеньевич Харитонов²

^{1,2} Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия,

¹ agalkanov@yandex.ru

² kirillharitonov1@mail.ru

Аннотация. В школьном курсе математики в изучении числовых уравнений одним из важных является вопрос: существует или не существует решение данного уравнения, если существует решение, то оно единственное или нет? По установившейся традиции этот вопрос до начала поиска решения не рассматривается. Между тем он является одним из важнейших в математике, причём безотносительно того, речь идёт о существовании (не существовании) решения уравнения или иного математического объекта. В частности, студенты физико-математического профиля уже на первом курсе сталкиваются с данным вопросом в курсе алгебры и математического анализа.

В 2017–2020 г.г. на кафедре математики и физики физико-математического факультета Государственного гуманитарно-технологического университета для студентов 3 курса авторами читался в двух семестрах курс дисциплины по выбору «Методы решения уравнений с параметрами». В дальнейшем накопленный материал был использован и используется в курсе повышения квалификации для учителей математики Московской области.

В этом курсе сформулированы и доказаны ряд теорем о существовании (не существовании) и единственности решения числового уравнения. Данная статья возникла из желания авторов поделиться некоторыми методическими и научными результатами, полученными при проведении занятий по обозначенной тематике.

Ключевые слова: числовое уравнение, уравнение с параметрами, решение, существование решения, единственность решения, не существования решения, определение уравнения, теорема

Для цитирования: Галканов А.Г., Харитонов К.Е. Из опыта преподавания дисциплины по выбору «методы решения уравнений с параметрами» // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 37–43.

Original article

FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING A DISCIPLINE OF CHOICE «METHODS FOR SOLVING EQUATIONS WITH PARAMETERS»

Allaberdi G. Galkanov¹, Kirill E. Kharitonov²

^{1,2} State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia,

¹ agalkanov@yandex.ru

² kirillharitonov1@mail.ru

Abstract. In the school course of mathematics in the study of numerical equations, one of the important questions is: does it exist or does it not exist a solution to this equation, if there is a solution, is it the only one or not? According to established tradition, this issue is not considered before the search for a solution. Meanwhile, it is one of the most important in mathematics, and regardless of whether we are talking about the existence (non-existence) of a solution to an equation or another mathematical object. In particular, students

of the physics and mathematics specialty already in the first year face this question in the course of algebra and mathematical analysis.

In 2017-2020, at the Chair of Mathematics and Physics of the Faculty of Physics and Mathematics of State University of Humanities and Technology, a course of elective discipline «Methods for solving equations with parameters» was taught for the 3rd year students in two semesters. Later the accumulated material was used and is being used in the advanced training course for Mathematics teachers of Moscow region.

In this course, a number of theorems about the existence (non-existence) and uniqueness of the solution of a numerical equation are formulated and proved. This article arose from the desire of the authors to share some methodological and scientific results obtained during classes on the designated topic

Keywords: numerical equation, equation with parameters, solution, existence of solution, uniqueness of solution, non-existence of solution, definition of equation, theorem

For citation: Galkanov A.G., Kharitonov K.E. From the experience of teaching a discipline of choice «methods for solving equations with parameters» // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 37–43.

© Галканов А.Г., Харитонов К.Е., 2022

Применения давно известных понятий и теорем, возникновение новых понятий, задач, методов и направлений исследований – вот далеко не полный перечень известных нам из истории математики событий, так или иначе связанных с уравнениями. Так, после многочисленных попыток найти формулу для корней алгебраических уравнений, в частности, уравнения $x^2 + 1 = 0$, появляется число i , такое, что $i^2 = -1$ (Р. Бомбелли и др., XVI в., [2]), впоследствии названное мнимым. Открытие мнимого числа – это выдающееся алгебраическое открытие. Но не менее выдающимся является и мужество заявить миру в XVI веке о существовании числа, квадрат которого равен минус 1!

С точки зрения одномоментной реакции на это событие, i – не более чем символ. Лишь впоследствии стало ясно, что произошло открытие нового математического объекта, приведшее к новым областям в математике и новым моделям и методам в решении целого ряда нематематических задач математическими методами.

Наше знакомство с уравнениями начинается со школьной математики, и мы их понимаем в виде равенства с неизвестным. Если неизвестным является число, то уравнение называют числовым, если же неизвестное есть функция, то – функциональным.

Уравнение – это математический объект. Для каждого уравнения важны два вопроса: вопрос о существовании корня и вопрос о нахождении корня. И, как правило, ответы на эти вопросы до начала поиска решения не рассматриваются. Между тем данные вопросы о существовании и нахождении корня уравнения являются одними

из важнейших в математике, причём безотносительно того, речь идёт о существовании (не существовании) решения уравнения или иного математического объекта. Исход исследования обоих вопросов напрямую зависит от уровня обеспеченности уравнений научно-методической базой. Однако работ, ориентированных именно на научно-методическую базу уравнений, далеко не достаточно, хотя написано и пишется много учебных пособий по решению уравнений и справочного характера и при подготовке к ЕГЭ [1] и ОГЭ [13] по математике, при подготовке к математическим олимпиадам [5], при подготовке к вступительным экзаменам в ведущие вузы [3]; приводятся методы решения уравнений, которые требуют глубоких знаний школьного курса математики и высокой логической культуры обучающихся [7]; внедряется углубленное изучение в курсе алгебры и начал анализа [11] и создаются программы для проведения элективных курсов в профильных и предпрофильных классах [10].

В данной работе рассмотрим определение понятия числового уравнения, сформулируем и докажем критерий о существовании (не существовании) решения числового уравнения, сформулируем и докажем признак существования единственности решения числового уравнения, приведем примеры применения данных теорем к исследованию некоторых уравнений элементарной математики.

Предложенный в данной работе новый подход к определению понятия числового уравнения, сформулированные и доказанные теоремы позволили студентам физико-математического профиля при изучении курса «Методы решения

уравнений с параметрами» более строго с математической точки зрения разобраться в понятии числового уравнения и его решения. Применение обучающимися данных определений и теорем на практических занятиях способствовало успешному решению разноуровневых заданий, четкости и обоснованности в рассуждениях, развитию абстрактно-логического мышления.

Проведем обзор существующих определений понятия уравнение. При этом под определением математического понятия будем понимать сведение этого понятия к ранее определённым математическим понятиям или к математическим понятиям, принятым как неопределяемые или к тем и другим.

А. Уравнение – аналитическая запись задачи о разыскании значений аргументов, при которых значения двух данных функций равны [6].

По этому определению понятие уравнения сведено к двум другим понятиям: к задаче и её аналитической записи. Но что такое задача и её аналитическая запись с точки зрения понятия? В математике нет таких самостоятельных понятий. Если бы уже было дано определение уравнения, то при помощи этого предложения можно было бы как-то интерпретировать понятие уравнения.

Б. Уравнение – это равенство вида $f(x_1, x_2, \dots, x_n) = g(x_1, x_2, \dots, x_n)$ или в приведённой форме $f(x_1, x_2, \dots, x_n) = 0$, где f и g – функции (в общем случае – векторные) одного или нескольких аргументов. Решение уравнения – задача по нахождению таких значений аргументов, при которых это равенство достигается. Значения неизвестных, при которых это равенство достигается, называются решениями или корнями данного уравнения. Решить уравнение означает найти множество всех его решений (корней) или доказать, что корней нет [8].

В данном определении понятие уравнения сводится к равенству двух функций. Конечно, равенство двух функций есть определяемое математическое понятие. Но, как показано выше, просто равенство двух функций типа (1), вообще говоря, есть предикат, который содержит неопределённость.

Более подробно остановимся на вопросе: почему определение уравнения как равенства $f(x) = g(x)$ неудовлетворительно? Допустим, что принято определение: равенство $f(x) = g(x)$ называется уравнением, даже с условием $x \in X \subseteq \mathbf{R}$. После этого определения даётся понятие корня: число $x = c \in X$ называется корнем уравнения, если $f(c) = g(c)$; если

же $f(c) \neq g(c)$, то число c назовём не корнем этого уравнения. Приведём пример. Составим равенство из двух функций

$$\sqrt{x-2} = \sqrt{1-x}.$$

Функция f определена в промежутке $[2; +\infty)$, функция g определена в промежутке $(-\infty; 1]$. Однако $[2; +\infty) \cap (-\infty; 1] = \emptyset$ – данное равенство ни при каком значении $x \in \mathbf{R}$ не имеет смысла. Означает ли это, что данное равенство есть уравнение, не имеющее решения на \mathbf{R} ? Данное уравнение не будет иметь решения на \mathbf{R} , если $\forall x \in \mathbf{R} [f(x) \neq g(x)]$. Но проверить это невозможно. Что касается того общего случая (в общем случае – векторные), когда f и g являются векторными функциями, то мы в лучшем случае будем приближаться к определению системы уравнений.

В. Когда говорят, что равенство $f(x) = g(x)$ есть уравнение, то это означает, что равенство $f(x) = g(x)$ рассматривается как неопределённое высказывание, при одних значениях X истинное, при других – ложное, [9].

Это определение неудовлетворительно, оно понятие уравнения сводит к понятию выполнимого и опровержимого предиката, и исключает случая, когда уравнение может не иметь решения.

Г. Пусть x и y – две произвольные переменные величины. Это значит, что как под символом x так и под символом y подразумеваются какие угодно (вещественные) числа. Соотношение вида $F(x, y) = 0$, где $F(x, y)$ означает какое-нибудь выражение, содержащее x и y , мы будем называть уравнением с двумя переменными x и y , если $F(x, y) = 0$ есть равенство, верное не всегда, т.е. не для всяких пар чисел [4].

Это определение дано с целью определения понятия уравнения линии и в нём нет ограничений на x, y . Но, если x, y подчинены условию $F(x, y) = 0$, они не могут быть произвольными переменными. Так, $y - \sqrt{1-x^2} = 0$ есть уравнение полуокружности лишь при ограничении $x \in [-1; 1]$, при этом $y \in [0; 1]$. Также использованы понятия соотношения, выражение, которых нет среди как определяемых, так и неопределяемых.

Д. В [12] уравнение определено как равенство, справедливое не для всех значений букв, входящих в правую и левую его часть. Оно опирается на два понятия: равенства и алгебраического выражения, где равенством названо соединение двух алгебраических выражений двумя горизонтальными черточками = (знаком равенства), а алгебраическим выражением – соединение чисел

и букв в записи знаками арифметических действий и скобками. Это определение также неудовлетворительно с принятой в начале параграфа точки зрения на определение понятия.

Итак, как не удивительно, понятие уравнения, имеющее многовековую историю, до сих пор не имеет удовлетворительного математически строго определения.

Сформулируем определения понятия числового уравнения и его решения.

Пусть f, g – числовые функции, определённые и непрерывные на множествах $X_f \subseteq \mathbf{R}, X_g \subseteq \mathbf{R}$ соответственно, $X = X_f \cap X_g$. В частности,

$X = (-\infty; +\infty) \vee (a; b) \vee [a; b] \vee (a; b] \vee [a; b]$;
 $F \subseteq \mathbf{R}, G \subseteq \mathbf{R}$ – множества значений функций f и g соответственно.

Проанализируем вопрос: выполняется ли равенство $f(x) = g(x)$ значений функций f и g после подстановки вместо x его значения из множества X :

$$f(x) = g(x), x \in X \neq \emptyset? \quad (1)$$

Равенство (1), которое рассматривается с позиции его истинности или ложности при каждом значении $x \in X$, есть пример понятия одноместного предиката $P(x)$, т.е. функции одного аргумента x , определённой на множестве X с множеством значений $\{\text{истина}, \text{ложь}\}$. Одноместный предикат (1) есть

- тождественно истинный предикат, если $\forall x \in X [P(x) = u] \Leftrightarrow \forall x \in X [f(x) = g(x)];$ (2)

- тождественно ложный предикат, если $\forall x \in X [P(x) = l] \Leftrightarrow \forall x \in X [f(x) \neq g(x)];$ (3)

- выполнимый предикат, если $\exists a \in X [P(a) = u] \Leftrightarrow \exists a \in X [f(a) = g(a)];$ (4)

- опровержимый предикат, если $\exists b \in X [P(b) = l] \Leftrightarrow \exists b \in X [f(b) \neq g(b)].$ (5)

Из всех вышеперечисленных форм предикатов (2) – (5) именно тождественно истинный предикат (2) более точно подходит под определение тождества. Теперь попробуем установить, какой предикат наиболее адекватно моделирует понятие уравнения из оставшихся предикатов (3) – (5). Тождественно ложный предикат (3) не может быть назван уравнением хотя бы потому, что в этом случае, например, понятие решения уравнения теряет смысл. Выполнимый предикат (4) также не подходит, по меньшей мере, по двум причинам. Во-первых, он потенциально содержит предикат (2), так что в этом случае понятия тождество и уравнения не могут быть независимыми. Во-вторых, из понятия уравнения сразу же вы-

падут такие уравнения, у которых не существует решения. Так что остаётся последний предикат. А он как раз наилучшим образом подходит, так как, во-первых, потенциально содержит (3) и (4); во-вторых, независим от понятия тождества как его отрицание. Итак, определения. Рассмотрим предикат

$$P(x): \begin{cases} f(x) = g(x), \\ x \in X \subseteq \mathbf{R}. \end{cases}$$

Пусть $A, B \subseteq X$.

Определение 1. Если $\exists a \in A [f(a) \neq g(a)]$, то предикат $P(x)$ называется уравнением на множестве A , само множество A – множеством задания уравнения (МЗУ).

Определение 2. Если $\forall x \in B [f(x) = g(x)]$, то предикат $P(x)$ называется тождеством на множестве B .

Очевидно, что условие $X \neq \emptyset$ необходимо для того, чтобы предикат (1) был уравнением или тождеством.

Определение 3. Если (1) есть уравнение на множестве A и $\exists x^* \in A [f(x^*) = g(x^*)]$, то число x^* называется решением или корнем этого уравнения на множестве A .

Множество $S = \{\tau \in X \wedge f(\tau) = g(\tau)\}$ называется множеством решений уравнения (1). При этом

а) если S – одноэлементное множество, то (1) называется уравнением, имеющим единственное решение

б) если множество S содержит более одного элемента, то (1) называется уравнением, имеющим не единственное решение

в) если $S = \emptyset$, то (1) называется уравнением, не имеющим решения.

Примечание. В определении 1 f и g – непрерывные функции в области X . Если f или g может иметь разрыв, то придётся ввести понятие одностороннего корня уравнения. Так, пусть

$$\begin{cases} f(x) = 0, \\ x \in X \end{cases}, \text{ где } X = [0; 5], f(x) = \begin{cases} 1-x, & 0 \leq x \leq 1, \\ 2, & 1 < x \leq 5. \end{cases}$$

Число $x^* = 1$ является корнем уравнения. Однако $f(1+0) = 2$, так что в точке $x^* = 1$ функция f имеет разрыв, равный 2 – корень левосторонний. Этот пример показывает возможность постановки задачи нового типа, а именно пусть (1) есть числовое уравнение с параметром a .

Задача. При каких a существует двусторонний, а при каких a – односторонний корень данного уравнения?

Так, например, корень $x^* = 1$ уравнения

$$\begin{cases} f(x) = 3, \\ x \in X \end{cases}, \text{ где } X = [0; 5], f(x) = \begin{cases} 1 + 2ax, & 0 \leq x < 1, \\ 3, & 1 \leq x \leq 5. \end{cases}$$

является двусторонним при $a = 1$, односторонним – при $a \neq 1$.

В дальнейшем корень уравнения будем считать двусторонним.

Определения 1 и 2 и условие $X \neq \emptyset$ приводят к возможности составления заданий качественно нового типа:

1) для заданного предиката $P(x)$ найти множество его задания X ;

2) если предикат $P(x)$ задан на множестве $X \neq \emptyset$, то он есть уравнение или тождество на этом множестве?

3) задан предикат $P(x, a)$ с параметром a . Исследуйте:

3.1) при каких a $P(x, a)$ не является ни уравнением, ни тождеством?

3.2) при каких a $P(x, a)$ является уравнением?

3.3) при каких a $P(x, a)$ является тождеством?

О связи между уравнением и тождеством. Связь между уравнением и тождеством устанавливается следующим образом. Пусть $\exists a \in A [f(a) \neq g(a)]$ и $\forall x \in A_1 \subset A [f(x) = g(x)]$, т.е. A_1 есть множество решений уравнения $f(x) = g(x)$. Тогда, согласно определению 2, уравнение $f(x) = g(x)$ на множестве своих решений становится тождеством.

Пример. Задан предикат

$$\sqrt{x+3} - 4\sqrt{x-1} = 1 - \sqrt{x+8} - 6\sqrt{x-1}.$$

Требуется: 1) найти область определения предиката X ; 2) найти область A , в которой предикат есть уравнение; 3) найти область B , в которой предикат есть тождество.

Ответ. 1) данный предикат определен на множестве $X = [1; +\infty)$. 2) $A = X = [1; +\infty)$ есть область, в которой данный предикат есть уравнение с множеством корней $S = [5; 10]$; 3) в области $B = S = [5; 10]$ данный предикат есть тождество.

Далее определим понятие приближенного решения. Рассмотрим уравнение $x = \cos x$, $x \in [0; \pi/2]$. Ясно, что с геометрической точки зрения на заданном отрезке существует корень уравнения: $x = a \in (0; \pi/2)$. Но после подстановки любого числа $a \in (0; \pi/2)$ в уравнение вместо неизвестного x точного равенства не получим, а получим неравенство $a \neq \cos a$, поскольку $\cos x$ есть трансцендентная функция. Этот пример приводит

нас к мысли, что понятие корня, данного в определении 1, должно быть развито дальше, чтобы корнями уравнения могли считаться и приближенные числа. С этой целью рассмотрим неравенство $|a - x| < \varepsilon$, которое выражает тот факт, что при неизвестном $x \in \mathbf{R}$ и известном $a \in \mathbf{R}$ и $\varepsilon > 0$ вместо числа X можно взять число a , с погрешностью, меньшей чем ε . Оно подсказывает, что для нашей цели наилучшим образом подходит понятие предела числовой последовательности.

Определение 4. Если

$$\forall \varepsilon > 0 \forall \delta > 0 \exists l(\varepsilon, \delta) \in \mathbf{N} \forall n > l [|x_n - x^*| < \delta \wedge |f(x_n) - g(x_n)| < \varepsilon],$$

т.е. существует последовательность $\{x_n\} \subseteq X$, сходящаяся к стационарной последовательности $\{x^*\}$ и разность двух сходящихся числовых последовательностей $\{f_n\}$ и $\{g_n\}$ есть бесконечно малая, то каждое число $\tilde{x}_n \in \{x_n\}$, начиная с номера $l + 1$, называется приближенным корнем уравнения (1) с погрешностью δ в смысле близости по значениям аргумента и с погрешностью ε в смысле близости по значениям функций f и g .

При этом числа $x_1, x_2, \dots, x_n, \dots$ называются последовательными приближениями к искомому корню, а δ, ε – их погрешностями.

Замечание. Несмотря на изобилия учебных пособий и учебников по вычислительной математике или по численным методам, найти логически удовлетворительное определение понятия приближенного корня уравнения весьма затруднительно [2].

Пример. На отрезке $[-1; 2]$ решением уравнения $x^2 - 2 = 0$ с точки зрения определения 3 будет

$$x^* = \sqrt{2} = \lim_{n \rightarrow +\infty} x_n, \text{ где } x_n = \frac{1}{2} \left(x_{n-1} + \frac{2}{x_{n-1}} \right), n \in \mathbf{N},$$

x_0 – начальное приближение к искомому корню, $f(x) = x^2 - 2$, $g(x) = 0$.

Теперь сформулируем теоремы существования, не существования и единственности корня.

Рассмотрим уравнение с параметром вида $f(x) = \lambda$, $x \in X \neq \emptyset$, $f \in C(X)$, $\lambda \in \mathbf{R}$. (2)

Теорема 1 (критерий существования корня уравнения (2)) [6]. Условие $\lambda \in F$ необходимо и достаточно для существования корня уравнения (2) на множестве $X : \exists x^* \in X [f(x^*) = \lambda] \Leftrightarrow \lambda \in F$.

Доказательство дано в [2].

Следствие (критерий несуществования корня (2)). Условие $\lambda \notin F$ необходимо и достаточно для несуществования корня уравнения (2) на множестве $X : \forall x \in X [f(x) \neq \lambda] \Leftrightarrow \lambda \notin F$.

Теорема 2 (признак существования единственного решения уравнения (2)). Если 1) $\lambda \in F$ и 2) $f \in CM(X)$ (непрерывна и монотонная на X),

то существует единственный корень уравнения (2) на множестве X .

Доказательство дано в [2].

Приведем примеры применения данных теорем к исследованию некоторых уравнений элементарной математики.

Теорема 1 и следствие из неё, а также теорема 2 в совокупности могут рассматриваться как алгоритм исследования уравнения вида (2) на предмет существования и единственности, а также несуществования его решения.

Пример 1. Линейное уравнение

$$f(x) = ax + b = \lambda, \quad a, b \in \mathbf{R} (a \neq 0), \quad X = \mathbf{R}.$$

Так как $F = \mathbf{R}$, $\lambda \in \mathbf{R}$ и $f \in CM(\mathbf{R})$, то, согласно теореме 2, для любого $\lambda \in \mathbf{R}$ существует единственное решение уравнения.

Пример 2. Квадратное уравнение

$$f(x) = ax^2 + bx + c = 0, \quad a, b, c \in \mathbf{R} (a \neq 0), \\ \lambda = 0, \quad X = \mathbf{R}.$$

Так как

$$F = \left(-\infty; -\frac{b^2 - 4ac}{4a} \right], \quad \text{если } a < 0; \\ F = \left[-\frac{b^2 - 4ac}{4a}; +\infty \right), \quad \text{если } a > 0,$$

то условие теоремы 1 $\lambda = 0 \in F$ будет выполнено при $b^2 - 4ac \geq 0$ и решение существует по критерию существования корня. Если же $b^2 - 4ac < 0$, то $\lambda = 0 \notin F$ и решения нет по критерию несуществования корня.

Пример 3. Показательное уравнение

$$a^x = \lambda, \quad a > 0, \quad a \neq 1, \quad X = \mathbf{R}, \quad \lambda \in \mathbf{R}.$$

Так как $f(x) = a^x$, $F = (0; +\infty)$, то при $\lambda > 0$ корень существует по критерию существо-

вания корня. Если же $\lambda \leq 0$, то $\lambda \notin F$ – корня нет по критерию несуществования корня. Так как f монотонная функция на \mathbf{R} , то, согласно теореме 2, существует единственное решение $x^* = \log_a \lambda$, $\lambda > 0$.

Пример 4. Логарифмическое уравнение

$$\log_a x = \lambda, \quad a > 0, \quad a \neq 1, \quad \lambda \in \mathbf{R}, \quad x > 0.$$

Имеем

$f(x) = \log_a x$,
 $X = (0; +\infty)$, $F = \mathbf{R}$, $\lambda \in F$. Функция f монотонна на \mathbf{R} . Все условия теоремы 2 выполнены – существует единственное решение $x^* = a^\lambda$.

Таким образом, можно выделить основные результаты данной работы:

На основе критического анализа показано, что известные определения понятия числового уравнения не удовлетворительны.

Дано новое определение числового уравнения.

Установлена связь между уравнением и тождеством.

Сформулирован и доказан критерий существования (не существования) решения числового уравнения.

Сформулирован и доказан признак существования единственного решения числового уравнения.

Приведены примеры. Для линейного, квадратного, показательного и логарифмического уравнений предложена новая методика их исследования.

Включение изложенных в статье результатов в курс «Методы решения уравнений с параметрами» позволили студентам физико-математического профиля глубже проникнуть в теорию числовых уравнений, выработать адекватную методику и применять её при решении конкретных числовых уравнений.

Список источников

1. Высоцкий В.С. Задачи с параметрами при подготовке к ЕГЭ. М.: Научный мир, 2013. 316 с.
2. Галканов А.Г. Числовые уравнения и тождества в понятиях, теоремах, методах, задачах и решениях. М.: ФГБОУ ВПО МГУЛ, 2013. 317 с.
3. Горнштейн П.И., Полонский В.Б., Якир М.С. Задачи с параметрами. М.: Илекса, 2007. 328 с.
4. Ефимов Н.Е. Краткий курс аналитической геометрии: Учебное пособие. 13-е изд., стереотипное. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2005. 240 с.
5. Козко А.И., Панферов В.С., Сергеев И.Н., Чирский В.Г. Задачи с параметрами, сложные и нестандартные задачи. М.: МЦНМО, 2018. 232 с.
6. Математическая энциклопедия / гл. ред. И.М. Виноградов, т 5. Служба - Я. М.: Советская энциклопедия, 1985. 623 с.
7. Натяганов В.Л., Лузина Л.М. Методы решения задач с параметрами. Учебное пособие. М.: МГУ им. Ломоносова, 2018. 368 с.
8. Уравнение. Википедия - свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Уравнение> (дата обращения: 10.07.2022).
9. Шабунин М.И. Математика. Пособие для поступающих в вузы. М.: Лаборатория знаний: Лаборатория Базовых Знаний, 2019. 744 с.
10. Шахмейстер А.Х. Задачи с параметрами на экзаменах. М.: МЦНМО, 2020. 248 с.

11. Шахмейстер А.Х. Уравнения и неравенства с параметрами. Спб.: Петроглиф, 2019. 304 с.
12. Шахмейстер А.Х. Уравнения. М.: МЦНМО, 2021. 264 с.
13. Юрченко Е.В., Юрченко Е.В. Уравнения с параметром и нестандартные задачи. 7-9 класс. Живая методика математики - 2. М.: МЦНМО, 2020. 88 с.

References

1. Vysotskii V.S. Zadachi s parametrami pri podgotovke k EGE. M.: Nauchnyi mir, 2013. 316 s.
2. Galkanov A.G. Chislvye uravneniya i tozhdestva v ponyatiyakh, teoremakh, metodakh, zadachakh i resheniyakh. M.: FGBOU VPO MGUL, 2013. 317 s.
3. Gornshstein P.I., Polonskii V.B., Yakir M.S. Zadachi s parametrami. M.: Ileksa, 2007. 328 s.
4. Efimov N.E. Kratkii kurs analiticheskoi geometrii: Uchebnoe posobie. 13-e izd., stereot. M.: FIZMATLIT, 2005. 240 s.
5. Kozko A.I., Panferov V.S., Sergeev I.N., Chirskii V.G. Zadachi s parametrami, slozhnye i nestandartnye zadachi. M.: MTsNMO, 2018. 232 s.
6. Matematicheskaya entsiklopediya / gl. red. I.M. Vinogradov, t 5. Slu - Ya. M.: Sovetskaya entsiklopediya, 1985. 623 s.
7. Natyaganov V.L., Luzhina L.M. Metody resheniya zadach s parametrami. Uchebnoe posobie. M.: MGU im. Lomonosova, 2018. 368 s.
8. Uravnenie. Vikipediya - svobodnaya entsiklopediya. [Elektronnyi resurs] URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Uravnenie> (data obrashcheniya: 10.07.2022).
9. Shabunin M.I. Matematika. Posobie dlya postupayushchikh v vuzy. M.: Laboratoriya znanii: Laboratoriya Bazovykh Znaniy, 2019. 744 s.
10. Shakhmeister A.Kh. Zadachi s parametrami na ekzamenakh. M.: MTsNMO, 2020. 248 s.
11. Shakhmeister A.Kh. Uravneniya i neravenstva s parametrami. Spb.: Petroglif, 2019. 304 s.
12. Shakhmeister A.Kh. Uravneniya. M.: MTsNMO, 2021. 264 s.
13. Yurchenko E.V., Yurchenko E.V. Uravneniya s parametrom i nestandartnye zadachi. 7-9 klass. Zhivaya metodika matematiki - 2. M.: MTsNMO, 2020. 88 s.

Информация об авторах

А.Г. Галканов – кандидат технических наук, доцент кафедры математики и экономики Государственного гуманитарно-технологического университета.

К.Е. Харитонов – старший преподаватель кафедры информатики и физики Государственного гуманитарно-технологического университета.

Information about the authors

A.G. Galkanov – Ph.D. of Technical Sciences, Associate Professor of the Chair of Mathematics and Economics, State University of Humanities and Technology.

K.E. Kharitonov – a senior lecturer of the Chair of Computer Science and Physics, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 11.07.2022; одобрена после рецензирования 15.09.2022; принята к публикации 22.12.2022.

The article was submitted 11.07.2022; approved after reviewing 15.09.2022; accepted for publication 22.12.2022.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 44–50. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 44–50. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья

УДК 37.015.3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ольга Александровна Галстян¹, Елена Владимировна Селезнёва²

^{1,2} Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия

¹ konferens-ggtu@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3371-2181>

² evselez@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0661-3348>

Аннотация. В статье подчеркнута актуальность проблемы адаптации ребенка к условиям начальной школы, анализируются исследования, посвященные этому вопросу. Убедительно доказано, что формирование и дальнейшее развитие эмоциональной лексики способствует лучшему усвоению младшими школьниками моральных правил и норм поведения, социализации в детском коллективе и микросоциуме школы. Анализ различной психологической, педагогической, методической литературы позволил сформулировать практические рекомендации, способствующие формированию эмоциональной лексики. Приведены некоторые результаты работы по усовершенствованию деятельности психологов в условиях начальных школ г.о. Орехово-Зуево Московской области по развитию эмоциональной лексики. Направления психологической деятельности охарактеризованы как регулярная плановая работа психолога с детьми, направленная на предотвращение вредного влияния различных тенденций, связанных с взрослением. В статье показано, как данные виды работ могут быть более эффективными, если связать их с развитием эмоциональной лексики. В работе отражена важность приобщения детей к правильному коммуникативному общению, к красоте родного слова. Охарактеризованы наиболее результативные методы, приемы технологии работы психолога по формированию и системному обогащению эмоциональной лексики. Приведены промежуточные результаты прикладного исследования особенностей использования эмоциональной лексики в условиях начальной школы. Охарактеризованы основные проблемы и даны некоторые рекомендации к преодолению проблем развития эмоциональной и оценочной лексики у младших школьников. Сделан вывод о необходимости работы психолога по развитию эмоциональной лексики младших школьников.

Ключевые слова: школа, младший школьник, психолог, эмоциональная лексика, развитие, семья, педагог

Для цитирования: Галстян О.А., Селезнёва Е.В. Психолого-педагогическая работа по развитию эмоциональной лексики младших школьников // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 44-50.

Original article

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL WORK ON THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL VOCABULARY OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Olga A. Galstyan,¹ Elena V. Selezneva²

^{1,2} State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia

¹ konferens-ggtu@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3371-2181>

² evselez@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0661-3348>

Abstract. The article emphasizes the relevance of research that significantly affects the child's adaptation to the conditions of primary school. It has been convincingly proven that the formation and further development

of emotional vocabulary contributes to a better assimilation of moral rules and norms of behaviour by junior pupils, socialization in the children's team and the microcommunity of the school. The analysis of various psychological, pedagogical, methodological literature allowed us to formulate practical recommendations that contribute to the formation of emotional vocabulary. Some results of the work on improving the activities of psychologists in the conditions of primary schools in the town of Orekhovo-Zuevo, Moscow region for the development of emotional vocabulary are given. The directions of psychological activity are characterized as the regular planned work of a psychologist with children, aimed at preventing the harmful effects of various tendencies associated with growing up. The article shows how these types of work can be more effective if they are associated with the development of emotional vocabulary. The work reflects the importance of introducing children to the proper communication, to the beauty of the native word. The most effective methods, techniques of the psychologist's work technology for the formation and systemic enrichment of emotional vocabulary are characterized. Intermediate results of an applied study of the features of the use of emotional vocabulary in primary school conditions are given. The main problems are characterized and some recommendations are given for overcoming the problems of developing emotional and evaluative vocabulary in junior schoolchildren. The conclusion is made about the need for a psychologist to work on the development of emotional vocabulary of junior pupils.

Keywords: school, junior schoolchild, psychologist, emotional vocabulary, development, family, teacher

For citation: Galstyan O.A., Selezneva E.V. Psychological and pedagogical work on the development of emotional vocabulary of junior schoolchildren // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 44–50.

© Галстян О.А., Селезнёва Е.В., 2022

Актуальность исследования различных аспектов психологической деятельности в условиях современной школы не вызывает сомнений. Исследования, организованные в начальной школе, существенным образом влияют на дальнейшую адаптацию ребенка к новому укладу жизни, являются базисом для дальнейшей успешности ребенка. Формирование и дальнейшее развитие эмоциональной и оценочной лексики способствуют лучшему усвоению младшими школьниками моральных правил и норм поведения, социализации в детском коллективе и микросоциуме школы.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [11] нацеливает на осуществление «воспитания и развития качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики» [11, с. 3]. Одним из таких качеств является умение ребенка логично, доступно, осознанно, эмоционально высказывать свои суждения.

Развитая эмоциональная лексика у ребенка в возрасте 7-11 лет является действенным средством выражения личного субъективного отношения к той или иной ситуации. Она в значительной мере способствует проявлению личных чувств ребенка, эмоциональных переживаний (доброта, печаль, радость, злость и т.д.). Владение эмоциональной лексикой на достаточном уровне служит средством коммуникации между школьниками, выражения их симпатий или антипатий.

Возрастной этап, связанный с начальной школой, является сензитивным периодом для формирования эмоциональной и оценочной лексики. В данном возрасте психологически формируется и развивается интегрирование слов в грамматически оформленное высказывание. В речи детей появляются «наречия, вводные слова, модальные глаголы, «оценочные» прилагательные и т.п., само высказывание приобретает метаречевое значение, а эта «модальная» лексика как бы интегрируется в сознание» [4, с. 113]. Правильная, своевременная, целенаправленная работа на данном возрастном этапе может существенно способствовать овладению младшим школьником богатством и разнообразием эмоциональной лексики русского языка.

К настоящему времени в различной психологической, педагогической, методической литературе сформулированы практические технологии и рекомендации, способствующие формированию эмоциональной и оценочной лексики. Данный аспект рассматривается в контексте работы психолога в начальной школе [5], деятельности с детьми с определенными нарушениями общего развития [10] и речи [9], коррекционной педагогики [1].

Изучение научной литературы показало отсутствие специальных разработок, ориентированных непосредственно на формирование и системное развитие эмоциональной лексики. Таким образом, вышеуказанными положениями опреде-

ляется вектор данного исследования, которое частично было разработано ранее в направлениях использования различных технологий в развитии речи [8], социально-педагогической поддержки детей подросткового возраста [3], прикладных аспектах организации исследований [2].

Целью данной статьи является поиск наиболее результативных методов, приемов, технологий работы психолога по формированию и системному обогащению эмоциональной лексики.

Поставленная цель обусловила формулирование следующих задач исследования:

1. Проанализировать основные теоретико-методологические аспекты исследования проблемы использования эмоциональной лексики у младших школьников.

2. Осуществить прикладное исследование особенностей использования эмоциональной лексики в условиях начальной школы.

Методы исследования:

1) анализ научно-методической и педагогической литературы по проблеме исследования;

2) включенное наблюдение;

3) сравнение.

Основные методологические подходы к осуществлению настоящего исследования включают в себя следующие направления:

1. Основные постулаты концепции Д.Б. Эльконина о психологии развития [12].

2. Основы детской психологии [7], идеи и принципы о специфических чертах психического и умственного развития и обучения детей [2].

Практическая значимость настоящего исследования будет состоять в том, что включение дополнительных модулей по развитию эмоциональной лексики («Лаборатория хорошего настроения», «Общение героев мультфильмов», «Уверенный медвежонок» и др.) в работу психологов образовательных организаций будет способствовать качественному увеличению словарного запаса, проявлению личных чувств ребенка, его эмоциональных переживаний, послужит действенным средством коммуникации, выражения их симпатий или антипатий, дальнейшей социализации и самореализации младших школьников.

Работа 12 психологов, прошедших курсы повышения квалификации и давших согласие на дальнейшую работу по развитию эмоциональной лексики в условиях начальных школ г.о. Орехово-Зуево Московской области строилась с учетом направлений деятельности:

- диагностическая оценка потребности психологической деятельности по развитию эмоциональной лексики в образовательной организации;

- коллегиальное определение границ психологической деятельности, формируемых компетенций, уровня развития эмоциональной лексики исходя из потребностей школы и запросов родителей;

- организация системной структуры совместной деятельности психолога и педагогов в учреждении образования по развитию эмоциональной лексики;

- выявление эффективной структуры деятельности психолога по развитию эмоциональной лексики;

- осуществление превентивных и коррекционных воздействий, способствующих развитию эмоциональной лексики младших школьников;

- рефлексия деятельности по развитию эмоциональной лексики;

- формулирование рекомендаций для дальнейшего развития эмоциональной лексики.

А.Т. Нагиева [6], выделяя основные принципы экспертно-психологического и психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса, особо обозначила следующие: «принцип индивидуального подхода, активной позиции, способности к саморазвитию, гуманизма, научности, комплексности, системности» [6, с. 39-40].

Изучение научной литературы по развитию эмоциональной лексики показало, ряд детей с ее нарушением имеют зачастую и другие сочетанные дефекты, связанные с речью: нарушения звукопроизношения, ритмико-слоговой структуры слова, затруднение при построении как простых, так и сложных предложений. С.К. Баланина [1] отмечает, у детей с недоразвитием речи в процессе составления рассказа по серии сюжетных картинок можно увидеть такие нарушения, как недостаточная связность и последовательность изложения. Рассказы этих детей были неинформативны в связи с многочисленными смысловыми пропусками и ошибками, также наблюдалась устойчивая несостоятельность реализации смыслового замысла. У детей с общим недоразвитием речи в процессе составления рассказа по сюжетной картинке или серии картинок наблюдаются такие ошибки, как замена монологической речи диалогической, в результате чего рассказы понятны для слушателей только в том случае, если он также смотрит на сюжетные картинки и понимает, о чем идет речь. Дети пропускают в связной монологической речи наименование предмета сообщения, а также наименование действий. Младшие школьники затрудняются в выборе глагольных слов, служащих в предложении выражением предикативных, а также смысловых отношений.

Часто для выбора глагола дети опираются на стереотипные выражения.

В педагогическом энциклопедическом словаре [6] психопросвещение и психопрофилактика характеризуются как регулярная плановая работа психолога с детьми, направленная на предотвращение вредного влияния различных тенденций, связанных с взрослением. Данные виды работ могут быть более эффективными, если связать их с развитием эмоциональной лексики.

Например, педагог-психолог может проводить с детьми беседы о формировании правильного коммуникативного поведения в классе, эффективного общения, о вреде курения, алкоголя и наркотических веществ. Как правило, именно специалист данного профиля обладает наибольшей компетенцией, чтобы влиять на поведение ребенка, пользуясь расшифровкой некоторых аспектов эмоциональной лексики. С анализом эмоциональных высказываний можно выявлять признаки неблагоприятных отношений в семье, суицидального поведения, особенности полового и полоролевого поведения, которые актуальны для младших школьников в настоящий момент.

Исследование позволило выявить основные компоненты психологической деятельности по развитию эмоциональной лексики:

- консультативная работа с педагогами, детьми и их родителями (законными представителями) по знакомству с основами формирования и развития эмоциональной лексики; может проходить в индивидуальном, групповом, подгрупповом форматах;

- работа по определению направлений и разработке эффективных технологий формирования и развития эмоциональной лексики;;

- диагностическая работа на различных этапах формирования и развития эмоциональной лексики;

- проведение совместных занятий по формированию и развитию эмоциональной лексики, предполагающих участие не только детей, но и педагогов, родителей.;

- сопровождение хода работы сообщениями в мессенджерах и общих группах о формировании и развитии эмоциональной лексики: ее необходимости, успехах и достижениях.

Специальные исследования [4, 9] обнаружили клиническое разнообразие проявлений несформированности эмоциональной лексики младших школьников. Обычно они подразделяются на три ведущие группы, отражающие показатели особенностей общей эмоционально-волевой незрелости, уровня регуляции произвольной деятельности.

Проводимые нами исследования показали, что фактически у большинства детей младшего школьного возраста развитие эмоциональной лексики находится на средне-низком уровне. Проблемой является то, что дети предпочитают смотреть телевизор, фильмы на онлайн-площадках, проводить время за компьютерными играми и общаться с помощью мессенджеров и в социальных сетях, а не взаимодействовать непосредственно друг с другом.

Мотивацию к развитию эмоциональной лексики необходимо специально стимулировать. Эффективно развивать умение говорить эмоционально, использовать образные выражения, пользоваться мимикой и жестикуляцией для выражения собственных эмоций возможно не только в школе, но и в домашних условиях. Достаточно важную роль играет при этом и культура общения, наличие чтения родителями и детьми в семье. Чтобы «погрузить» детей в развитие эмоциональной и оценочной лексики, необходимо воспитать интерес к художественной литературе, целенаправленно и планомерно, используя ряд эффективных технологий, приучить детей к данному виду деятельности.

У.В. Ульяновская, О.В. Лебедева [10], рассматривая необходимость развития эмоциональной и оценочной лексики как проблему, отмечают: общее понижение уровня их развития, необходимость развития индивидуального речевого опыта, низкий уровень общих лексических и грамматических навыков, обострение проблемы функциональной неграмотности, уменьшение доли чтения и общения в досуговой деятельности школьников, утрату традиций семейного общения, преобладание прагматических мотивов общения в целом.

Знакомство с различными исследованиями позволило убедиться, что необходима целенаправленная деятельность с младшими школьниками по основным направлениям решения проблемы развития эмоциональной лексики, интереса и способностей к ее решению. В данных целях был спрогнозирован формирующий этап опытно-экспериментальной деятельности.

Основная цель формирующего этапа в работе психолога по развитию эмоциональной лексики младших школьников заключалась в раскрепощении ребенка, его понимании роли эмоций в коммуникации. Также в ходе работы совместно с логопедами и учителями начальных классов ставились задачи по развитию и обогащению активного словаря.

Формирующий эксперимент, проведенный психологами общеобразовательных школ г.о. Орехово-

Зуево в 2021-2022 учебном году и продолжающийся в настоящее время, включал в себя следующие этапы:

1. Подготовительный этап.

Цель данного этапа: подготовительная работа по внедрению необходимой основы для развития и обогащения словаря эмоциональной лексики у младших школьников.

На данном этапе совместно с логопедами и учителями начальных классов, психологами осуществлялась систематическая работа по развитию необходимых психических процессов, мимики, жестикуляции, основ эффективной коммуникации. На уроках и внеурочной деятельности, связанных с развитием речи, была специально организована работа по обогащению словаря существительными и глагольными формами.

2. Основной этап.

Цель основного этапа: развитие и обогащение на практическом уровне средств невербального общения младших школьников, активного словаря эмоциональной лексики, навыков эффективной коммуникации.

На данном этапе развивается интерес к эмоциональному высказыванию, который складывается из нескольких составляющих:

- высказывание должно осуществляться по яркой, понятной детям ситуации, воспринимаемой в одном ключе;

- жизненная ситуация, демонстрируемая с использованием художественного текста, видео или сценки должна заинтересовать всех детей;

- содержательная сторона разбираемой ситуации должна развивать эмоционально окрашенную, образную речь.

3. Заключительный этап.

Цель данного этапа: контроль и коррекция практического применения эмоциональной лексики в самостоятельной речи и общении младших школьников.

4. Рефлексивный этап.

Цель рефлексивного этапа: анализ проведенной работы с фиксацией её недостатков и корректирование дальнейшей работы с учетом новых условий.

Практическая работа показала необходимость привлечения родителей, педагогов, ряда узких специалистов при необходимости к дея-

тельности психолога по развитию эмоциональной лексики младших школьников. В подтверждение полученных нами результатов, С.К. Баланина [1] в исследовании, посвященном коррекционно-развивающей работе психолога с обучающимися начальной школы, отмечает: «На индивидуальных консультациях родители (законные представители) получают информацию о факторах, препятствующих личностному и интеллектуальному развитию ребёнка, в доступной форме им разъясняются возможные способы коррекции нарушений в домашних условиях» [1, с. 66].

В заключение хочется отметить, что работа в данном направлении продолжается. Положительные результаты в развитии эмоциональной лексики достигаются благодаря систематической психолого-педагогической деятельности с использованием разнообразных форм работы не только с детьми, но и с педагогами, родителями. Эффективными направлениями развития эмоциональной лексики являются: работа по развитию мимики и жестикуляции, навыков невербального общения ребенка; активного словаря эмоциональной лексики; навыков эффективной коммуникации; ознакомление с творчеством выдающихся людей; коррекция практического применения эмоциональной лексики в самостоятельной речи и общении младших школьников; рефлексия проведенной деятельности.

Таким образом, в части проведенного исследования удалось выявить роль работы психолога в современном образовательном процессе развития эмоциональной лексики младших школьников. В работе отражена важность приобщения детей к правильному коммуникативному общению, к красоте родного слова. Выявлено отсутствие специальных разработок, ориентированных непосредственно на формирование и системное развитие эмоциональной лексики. Охарактеризованы наиболее результативные методы, приемы, технологии работы психолога по формированию и системному обогащению эмоциональной лексики. Произведен анализ основных теоретико-методологических аспектов исследования проблемы использования эмоциональной лексики у младших школьников. Охарактеризованы основные проблемы и даны некоторые рекомендации по их преодолению у младших школьников.

Список источников

1. Баланина С.К. Коррекционно-развивающая работа педагога-психолога с обучающимися начальной школы (из опыта работы) // Научный журнал. 2021. № 4 (59). С. 66-69.
2. Галстян О.А. Качественные и количественные методы психолого-педагогических исследований //

Психолого-педагогический практикум. Ахметшина И.А., Галстян О.А., Гулевич Т.М., Земш М.Б., Лосева А.А., Петрова Е.А., Юсупова Х.Г. Учебное пособие. Орехово-Зуево, ГГТУ. 2021. С. 37-67.

3. Гулевич Т.М., Селезнева Е.В., Морова Р.В. Теоретические концепции подросткового одиночества в контексте социально-педагогической поддержки // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-1. С. 112-115.

4. Леонова Е.Д. Изучение исходного уровня владения младшими школьниками эмоциональными концептами и лексемами // Молодость. Интеллект. Инициатива. Материалы IX Международной научно-практической конференции студентов и магистрантов. Витебск, 2021. С. 205-207.

5. Нагиева А.Т., Севзиханова Э.А. Работа психолога в начальной школе // Актуальные вопросы психологического состояния общества как фактора общего благополучия. Сборник материалов II Межрегиональной научно-практической конференции. Махачкала, 2021. С. 37-42.

6. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2018. 528 с.

7. Смирнова Е.О. Детская психология. М.: Академия, 2019. 541 с.

8. Тимохина Т.В., Галстян О.А. Использование интерактивных игровых технологий для развития речи детей дошкольного возраста // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 1. С. 68-73.

9. Тюрина А.А., Щербак С.Г. Развитие эмоциональной лексики у детей дошкольного возраста с нарушением речи // Актуальные направления фундаментальных и прикладных исследований. материалы XIX международной научно-практической конференции. 2019. С. 61-63.

10. Ульяновская У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. М.: Академия, 2019. 589 с.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (Приказ от 6 октября 2009 г. № 373) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 02.10.2022).

12. Эльконин Д.Б. Психология развития. М.: Академия, 2020. 241 с.

References

1. Balanina S.K. Korrektsionno-razvivayushchaya rabota pedagoga-psikhologa s obuchayushchimysya nachal'noi shkoly (iz opyta raboty) // Nauchnyi zhurnal. 2021. № 4 (59). S. 66-69.

2. Galstyan O.A. Kachestvennye i kolichestvennye metody psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniy // Psikhologo-pedagogicheskii praktikum. Akhmetshina I.A., Galstyan O.A., Gulevich T.M., Zemsh M.B., Loseva A.A., Petrova E.A., Yusupova Kh.G. Uchebnoe posobie. Orekhovo-Zuevo, GGTU. 2021. S. 37-67.

3. Gulevich T.M., Selezneva E.V., Morova R.V. Teoreticheskie kontseptsii podrostkovogo odinochestva v kontekste sotsial'no-pedagogicheskoi podderzhki // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. № 71-1. S. 112-115.

4. Leonova E.D. Izuchenie iskhodnogo urovnya vladeniya mladshimi shkol'nikami emotsional'nymi kontseptami i leksemami // Molodost'. Intellekt. Initsiativa. Materialy IX Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii studentov i magistrantov. Vitebsk, 2021. S. 205-207.

5. Nagieva A.T., Sevzikhanova E.A. Rabota psikhologa v nachal'noi shkole // Aktual'nye voprosy psikhologicheskogo sostoyaniya obshchestva kak faktora obshchego blagopoluchiya. Sbornik materialov II Mezhregional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Makhachkala, 2021. S. 37-42.

6. Pedagogicheskii entsiklopedicheskii slovar' / gl. red. B.M. Bim-Bad. M.: Bol'shaya Rossiiskaya entsiklopediya, 2018. 528 s.

7. Smirnova E.O. Detskaya psikhologiya. M.: Akademiya, 2019. 541 s.

8. Timokhina T.V., Galstyan O.A. Ispol'zovanie interaktivnykh igrovyykh tekhnologii dlya razvitiya rechi detei doshkol'nogo vozrasta // Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tekhnologicheskogo universiteta. 2022. № 1. S. 68-73.

9. Tyurina A.A., Shcherbak S.G. Razvitie emotsional'noi leksiki u detei doshkol'nogo vozrasta s narusheniem rechi // Aktual'nye napravleniya fundamental'nykh i prikladnykh issledovaniy. materialy XIX mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. 2019. S. 61-63.

10. Ul'enkova U.V., Lebedeva O.V. Organizatsiya i sodержание spetsial'noi psikhologicheskoi pomoshchi detyam s problemami v razvitiy. M.: Akademiya, 2019. 589 s.

11. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya (Priказ ot 6 oktyabrya 2009 g. № 373) [Elektronnyi resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (data obrashcheniya: 02.10.2022).

12. El'konin D.B. Psikhologiya razvitiya. M.: Akademiya, 2020. 241 s.

Информация об авторах

О.А. Галстян – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии и дефектологии Государственного гуманитарно-технологического университета.

Е.В. Селезнева – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Государственного гуманитарно-технологического университета.

Information about the authors

O.A. Galstyan – Ph.D. of Psychology, Head of the Chair of Psychology and Defectology, State University of Humanities and Technology.

E.V. Selezneva – Ph.D. of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of General and Social Pedagogy, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 09.10.2022; одобрена после рецензирования 03.12.2022; принята к публикации 22.12.2022.

The article was submitted 09.10.2022; approved after reviewing 03.12.2022; accepted for publication 22.12.2022.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 51–56. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 51–56. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья

УДК 37.016:811.581

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Гао Цзин

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия, 2303214258@163.com

Аннотация. В статье исследуются проблемные вопросы, возникающие при обучении российских школьников китайскому языку с использованием современных информационных и коммуникативных технологий. Изучение китайского языка невозможно без понимания культуры китайского народа. Сложность вызывает не только особенность его построения, но и восприятие тех или иных конструктов в зависимости от обстоятельств. Ранее применяемые методы, содержащие в себе заучивание языковых конструктов, показали свою неэффективность. В этом плане очень важно культурное взаимодействие, соотношение схожих понятий и понимание различия между языковыми и мировоззренческими картинами мира. Современное развитие цифровых технологий способствует более качественному выполнению данной задачи. Информационная революция предъявляет свои требования к современному образованию, в том числе и к лингвистике. Это относится не только к подбору подходов и материалов, но и к уровню технической оснащенности и подготовки. Однако имеется ряд проблемных вопросов, требующих изучения и совершенствования данного аспекта.

Ключевые слова: китайский язык, методы изучения, школьное образование, межкультурное взаимодействие, информационные технологии, коммуникационные технологии

Для цитирования: Гао Цзин. Межкультурный аспект обучения российских школьников китайскому языку // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 51-56.

Original article

THE INTERCULTURAL ASPECT OF TEACHING CHINESE TO RUSSIAN SCHOOLCHILDREN

Gao Tszin

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, 2303214258@163.com

Abstract. The article examines the problematic issues that arise when teaching Chinese to Russian schoolchildren using modern information and communication technologies. Learning Chinese is impossible without understanding the culture of the Chinese people. The complexity is caused not only by the features of its construction, but also by the perception of certain constructs, depending on the circumstances. Previously used methods containing memorization of language constructs have shown their inefficiency. In this regard, cultural interaction, the correlation of similar concepts and understanding of the difference between linguistic and ideological worldviews are very important. The modern development of digital technologies contributes to a better performance of this task. The information revolution imposes its own requirements on modern education, including linguistics. This applies not only to the selection of approaches and materials, but also additional requirements for the level of technical equipment and technical training. However, there are a number of problematic issues that require study and improvement of this issue.

Keywords: chinese language, methods of study, school education, intercultural interaction, information technology, communication technology

For citation: Gao Tszin. The intercultural aspect of teaching chinese to russian schoolchildren // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 51–56.

© Гао Цзин, 2022

Актуальность данного исследования заключается в необходимости выявления недостатков и поиска путей решения в вопросах совершенствования школьного образования в сфере изучения китайского языка. В настоящее время активно идет процесс развития сотрудничества между двумя странами. Следовательно, возникает необходимость в развитии изучения китайского языка на базе школьного образования. В данный момент значительное число школ включают его в качестве второго изучаемого языка. Вместе с тем активно идут процессы информатизации, которые раскрывают широкие возможности для совершенствования данной деятельности.

Обучение иностранным языкам является одной из важных задач современного образования. Это относится как к специализированным учебным заведениям, так и не имеющим языковой направленности. В последнее время разрабатывается и внедряется значительное число нововведений, направленных на совершенствование данного процесса. Однако, по мнению ряда специалистов, преподавание иностранного языка является собой сложную задачу. Обучение иностранному языку включает в себя множество нюансов и требует серьезной подготовки и продуманного подхода. Из всего многообразия существующих подходов и методик требуется выбрать наиболее эффективные с учетом интереса детей и уровня их подготовки.

Этот факт отмечает и Т. М. Семенова, которая утверждает, что современные методики изучения китайского языка должны включать в себя все возможности, предоставляемые информационными технологиями [10, с. 511].

Применение интерактивных технологий, аутентичных материалов и иных подобных методов позволяет значительно повысить качество обучения. Это способствует и межкультурному обмену. Даже не обращаясь к специализированным учебным пособиям и ресурсам возможно использование различных материалов, размещенных в сети Интернет. Кроме того, возможно создание онлайн-ресурсов по обмену информацией непосредственно во время обучения. Однако имеется ряд проблемных вопросов, которые требуют изучения и поиска путей их решения. При этом проблематика заключается не только в технической

готовности и оснащенности, но и поиске эффективных подходов в межкультурной коммуникации.

Рассматриваемая проблематика активно изучается как в отечественной, так и зарубежной научной литературе. Можно выделить тот факт, что значительное число публикаций и исследований посвящено изучению данного вопроса в процессе получения высшего образования.

Базой для проведения исследования послужили работы таких ученых, как: Андреева А.А. [1], Гурулева Т.Л. [2, 3, 4], Мальцева И.В. [7], Орехова Е.С. [8]. Особенно следует выделить работы Корнеевой Л.И. и Ж. Ма [5, 6]. Данные исследования базируются на межкультурных сходствах, различиях и их влиянии на процесс обучения русских школьников китайскому языку. Целью данной работы является изучение возможностей использования современных информационных технологий в процессе обучения китайскому языку.

Материалами для проведения исследования послужили научные работы, социологические исследования, а также практическая деятельность по обучению китайскому языку в современной российской школе.

При проведении исследования были использованы следующие теоретические и эмпирические методы: анализ научной и методической литературы по проблеме исследования, изучение практической деятельности, проведение анкетирования, методы математической статистики при обработке результатов исследования.

В научной литературе утверждается тот факт, что без исследования культуры и межкультурного взаимодействия невозможно изучение иностранного языка. В полной мере это относится и к изучению китайского языка. Так, например, Ж. Ма пишет: «Культура и язык не могут существовать отдельно друг от друга. Их переплетение обусловлено сложившимися обычаями и традициями. Культура находит свое отражение в языке. При этом в качестве фона в языковой коммуникации выступает культура. Культура при этом является сложным многофакторным явлением. Культура в свою очередь формирует образ мышления народа, сложившиеся аббревиации, жаргонизмы и иные особенности, присущие языку» [5, с. 56]. Далее автор отмечает имеющиеся различия в

русской и китайской культуре, которые обусловлены множеством факторов, прежде всего исходя из различий в становлении и развитии. В связи с этим существует актуальное направление изучения подходов и методик для эффективного изучения китайского языка российскими учениками.

О роли межкультурного обмена в процессе изучения китайского языка пишет Мальцева И.В.: «Знание языка - знание культуры. Изучение иного языка создает условия для погружения в культуру страны и лучшего осознания ценностей своей культуры и особенностей строения родного языка. Разработанные в таких подходах учебные предметы предполагают, что обучающиеся в достаточной мере имеют представления о родной культуре и используют ее (свою культуру) как средство постижения чужой культуры и построения иной картины мира» [7, с. 88].

Можно говорить о том, что наиболее подходящим вариантом является изучение иностранного языка страны, близкой по культурным особенностям. В противоположном случае требуется не просто изучение иной культуры, нахождение точек соприкосновения, но и необходимость полного погружения в иноязычную культуру.

Следует понимать, что школьное образование осуществляется в момент становления и развития личности человека, когда он наиболее восприимчив к восприятию культуры другой страны. Это обусловлено еще и тем фактом, что русская и китайская языковая культура отличаются друг от друга. Это выражается в словообразовании, обозначении предметов и составлении текста. Данное обстоятельство осложняет процесс изучения китайского языка. Ж. Ма по данному факту пишет: «Различия культур могут привести к разнообразным проблемам и конфликтам в процессе коммуникации между представителями двух стран, на что все большее внимание обращают преподаватели китайского языка как иностранного в Китае и в России» [6, с. 117].

Возможным путем решения данной проблемы является использование современных достижений в сфере коммуникационных и информационных технологий. В данный момент в России активно развивается цифровая информационная среда. Одновременно разрабатываются и совместные проекты между китайской и российской сторонами. Использование информационных технологий позволяет активно применять в школьном обучении интерактивные и аутентичные материалы, организовать непосредственное взаимодействие между школьниками России и Китая. Т.Л. Гурулева по данному поводу говорит:

«Современный период в обучении иностранным языкам характеризуется переходом от коммуникативного подхода к социокультурному и далее - к межкультурному с сохранением способа овладения языком - деятельностного. При этом делается упор не на овладение иноязычной коммуникативной компетенцией, свойственной носителю языка, и даже не на соизучение широкого спектра культур, а на овладение межкультурной коммуникативной компетенцией, свойственной межкультурному коммуниканту» [2, с. 114].

Подобного мнения придерживается и И.Д. Редькина, утверждая, что современный уровень развития инфосферы и тенденции ее развития, в свою очередь, способствуют появлению новых решений для учителей в плане подготовки к учебным занятиям. Информатизация современного образования является важным рычагом для создания наиболее совершенных условий для обучения [9, с.138].

Т.Л. Гурулева в данном вопросе выделяет следующую проблематику: «Актуальной проблемой отечественной синологической лингводидактики является обеспечение процесса обучения китайскому языку современными и качественными образовательными ресурсами» [3, с. 50].

Что касается конкретных программ, в литературе выделяют следующие направления взаимодействия, существующие в настоящее время:

- Гурулева Т.Л.: «Одной из форм международного образовательного сотрудничества является реализация совместных образовательных программ (СОП). Россия принимает активное участие в разработке и реализации СОП со своими восточными соседями» [4, с.109];

- Андреева А.А.: «Среди иных образовательных ресурсов следует выделить отечественную онлайн-платформу Vimbox. Она позволяет создавать и использовать так называемый «виртуальный класс», причем как для индивидуальных занятий, так и групповых. Соединение на платформе воедино учебника, чата, словаря и видеосвязи решает все трудности, возникающие при использовании для онлайн-обучения» [1, с.11].

Е. С. Орехова говорит о необходимости развития отечественных информационных ресурсов и программ, учитывающих особенности условий обучения в России [8, с. 818].

В качестве примера можно привести следующие ресурсы, входящие в цифровую среду российского образования:

- Учи.ру;
- LearningApps.org;
- Российская электронная школа;

- «Мое место»;
- Я класс;
- Яндекс ЕГЭ и т.д.

Следует отметить ресурс LearningApps.org который позволяет самостоятельно формировать и проводить индивидуальные и групповые занятия, в том числе и с привлечением китайских школьников, с помощью удаленного доступа, функционирующего на платформе Web 2.0.

Данное программное обеспечение является онлайн-технологией и обладает следующими возможностями:

- создание собственных разработок (приложений, заданий, упражнений);
- возможность использования готовых модулей;
- наличие собственной библиотеки приложений и заданий;
- обмен информационными ресурсами между пользователями;
- сохранение созданных приложений в различных форматах;
- организация учебных классов;
- организация и контроль за работой учащихся.

Однако существует ряд проблемных вопросов. Развитие информационной среды предполагает не только соответствующие требования к оборудованию и доступу к сети Интернет, но и к наличию навыков обращения с ними. Например, для организации подобных занятий требуется специализированное программное обеспечение и оборудование, включающее в себя: средства вывода информации (желательно проектор), ПЭВМ, звуковое оборудование.

В процессе исследования была проведена оценка технической оснащенности и степени подготовки учителей к проведению подобных занятий среди учителей российских школ. Опрос проводился с помощью специализированных программ «Yandex. Метрика». Выборка составила 100 учителей иностранного языка из различных регионов. В ходе проведения исследования были получены следующие результаты:

- 94 % опрошенных пояснили, что не имеют доступа к сети Интернет для проведения подобных занятий;
- 80% пользуется информационными ресурсами только для подготовки к учебным занятиям;
- 76% пояснили, что не имеют достаточного оборудования для проведения занятий;
- 45% пояснили, что не имеют достаточной технической подготовки.

В ходе проведенных интервью с учителями школ, где производится обучение китайскому язы-

ку, был выявлен факт недостаточного внимания к изучению китайской культуры. Она исследуется без применения цифровых технологий, только на уровне текстов и просмотра слайдов и презентаций. Как правило, изучение лингвокультуры реализуется только в языковых вузах. В школах оно практически не реализуется. Также большинство опрошенных отметили недостаточный уровень получаемых школьниками знаний для ведения самостоятельного диалога с учетом особенностей культуры носителей китайского языка.

Анализ методической литературы показал наличие значительного числа учебных разработок, направленных на использование современных технологий в процессе обучения и межкультурного обмена. Однако, на данный момент их фактическое использование осуществляется не в полной мере.

Практическая деятельность педагога в данном направлении прежде всего связана исключительно с поиском материалов для проведения занятий. Организация межязыкового взаимодействия между учащимися российских и китайских школ в большинстве случаев не производится. Исключением являются ряд негосударственных специализированных учреждений.

На наш взгляд, внедрение подобных технологий необходимо во всех учебных заведениях, обучающихся российских школьников китайскому языку.

Из всего вышеизложенного можно сделать следующие выводы. Проблема изучения китайского языка в период школьного обучения является многофакторной и находит свое отражение в научной литературе. Современная школа основывается в своей деятельности на создании цифровой среды. Важной проблемой является наличие межкультурных различий. Основным путем их преодоления является обучение китайскому языку совместно с изучением китайской культуры. Период школьного обучения является одним из наиболее подходящих в этом плане, т.к. в это время формируется личность ребенка, его восприятие мира. Несмотря на проводимую работу, имеется ряд проблемных моментов, требующих решения. Практическая значимость данного исследования заключается в возможности использования полученных результатов для организации и разработки методического обеспечения обучения китайскому языку в период школьного обучения. Теоретическая значимость работы заключается в разработке новых подходов к организации обучения с учетом не только особенностей китайской культуры и мировоззрения, но и современных технических решений.

Список источников

1. Андреева А.А. Использование виртуального класса на платформе Vimbox в обучении английскому языку // Kant. 2017. №3 (24). С. 10-12
2. Гурулева Т.Л. Подходы к обучению китайскому языку в аспекте формирования межкультурной образовательной парадигмы // Язык и культура. 2021. №54. С. 113-130.
3. Гурулева Т.Л. Состояние и проблемы разработки образовательных ресурсов по китайскому языку в высшей школе // Высшее образование в России. 2018. №5. С. 50-58.
4. Гурулева Т.Л., Бедарева Н.И. Сотрудничество России и Китая в области создания сетевых университетов и совместных образовательных учреждений // Высшее образование в России. 2019. №4. С. 108-123
5. Корнеева Л.И., Ма Жунъюй. Межкультурная коммуникация в обучении китайскому языку // Восточный меридиан. 2016. № 3. С. 56-59.
6. Корнеева Л.И., Ма Жунъюй. Особенности формирования межкультурной коммуникативной компетенции при обучении китайскому языку // Педагогическое образование в России. 2016. №6. С. 116-120.
7. Мальцева И.В. Формирование иероглифической компетенции обучающихся в рамках компетентностно-уровневого подхода к обучению китайскому языку // Междисциплинарные исследования: опыт прошлого, возможности настоящего, стратегии будущего. 2021. №3. С. 88-96.
8. Орехова Е.С. Обучение китайскому языку в регионах РФ: подходы и проблемы // Молодой ученый. 2016. № 5 (109). С. 717-720.
9. Редькина И.Д., Агеева С.Р., Малых О.А. Возможности использования платформы «Московская электронная школа (МЭШ)» в преподавании китайского языка // Modern oriental studies. 2020. №2. С. 138-146.
10. Семенова Т.М. Обзор исследований в области методики преподавания китайского языка // Молодой ученый. 2012. № 12 (47). С. 510-512.

References

1. Andreeva A.A. Ispol'zovanie virtual'nogo klassa na platforme Vimbox v obuchenii angliiskomu yazyku // Kant. 2017. №3 (24). S. 10-12
2. Guruleva T.L. Podkhody k obucheniyu kitaiskomu yazyku v aspekte formirovaniya mezhkul'turnoi obrazovatel'noi paradigmy // Yazyk i kul'tura. 2021. №54. S. 113-130.
3. Guruleva T.L. Sostoyanie i problemy razrabotki obrazovatel'nykh resursov po kitaiskomu yazyku v vysshei shkole // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2018. №5. S. 50-58.
4. Guruleva T.L., Bedareva N.I. Sotrudnichestvo Rossii i Kitaya v oblasti sozdaniya setevykh universitetov i sovmestnykh obrazovatel'nykh uchrezhdenii // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2019. №4. S. 108-123
5. Korneeva L.I., Ma Zhunyui. Mezhkul'turnaya kommunikatsiya v obuchenii kitaiskomu yazyku // Vostochnyi meridian. 2016. № 3. S. 56-59.
6. Korneeva L.I., Ma Zhunyui. Osobennosti formirovaniya mezhkul'turnoi kommunikativnoi kompetentsii pri obuchenii kitaiskomu yazyku // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2016. №6. S. 116-120.
7. Mal'tseva I.V. Formirovanie ieroglificheskoi kompetentsii obuchayushchikhsya v ramkakh kompetentnostno-urovneвого podkhoda k obucheniyu kitaiskomu yazyku // Mezhdistsiplinarye issledovaniya: opyt proshlogo, vozmozhnosti nastoyashchego, strategii budushchego. 2021. №3. S. 88-96.
8. Orekhova E.S. Obuchenie kitaiskomu yazyku v regionakh RF: podkhody i problemy // Molodoi uchenyi. 2016. № 5 (109). S. 717-720.
9. Red'kina I.D., Ageeva S.R., Malykh O.A. Vozmozhnosti ispol'zovaniya platformy «Moskovskaya elektronnyaya shkola (MESH)» v prepodavanii kitaiskogo yazyka // Modern oriental studies. 2020. №2. S. 138-146.
10. Semenova T.M. Obzor issledovaniy v oblasti metodiki prepodavaniya kitaiskogo yazyka // Molodoi uchenyi. 2012. № 12 (47). S. 510-512.

Информация об авторе

Гао Цзин – аспирант кафедры теории и практики института иностранных языков, Российский университет дружбы народов.

Information about the author

Gao Tszin – a postgraduate student, the Chair of Theory and Practice, Institute of Foreign Languages of Peoples' Friendship University of Russia.

Статья поступила в редакцию 11.10.2022; одобрена после рецензирования 01.12.2022; принята к публикации 22.12.2022.

The article was submitted 11.10.2022; approved after reviewing 01.12.2022; accepted for publication 22.12.2022.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 57–61. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 57–61. ISSN 2500-350X (online)

Обзорная статья

УДК 37.016:53

ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО МОДЕЛИРОВАНИЮ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ФИЗИКЕ

Инна Михайловна Зенцова

Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия, imzencova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2243-2731>

Аннотация. В статье анализируются зарубежные публикации по использованию метода моделирования в процессе обучения физике школьников. Актуальность выполнения теоретического анализа обусловлена наличием противоречия между потребностями учителей физики в использовании моделирования, применяемого на занятиях по физике в зарубежной школе и недостаточной разработкой данного вопроса в исследованиях. Изучены отечественные диссертационные исследования по моделированию на уроках физики на предмет включения в них анализа зарубежных источников. Выполнен обзор научно-методических публикаций, представленных в зарубежных журналах. В качестве первоисточников взяты исследования на иностранном языке. Рассмотрены публикации, посвященные созданию моделей для объяснения сложных понятий физики и компьютерное моделирование физических процессов. Приведены аргументы для использования компьютерного моделирования на уроках физики. Научная новизна исследования состоит в том, чтобы ввести в научный оборот модели по физике, предлагаемые зарубежными авторами. Практическая значимость исследования состоит в возможности адаптации в России моделей физических явлений, разработанных в зарубежных исследованиях. Представленный обзор зарубежных публикаций в области моделирования на уроках физики может стать основой для практических разработок учителей, задать направление их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: методы научного познания, моделирование физических процессов, обучение физике, средняя школа, зарубежные страны, компьютерное моделирование

Для цитирования: Зенцова И.М. Обзор зарубежных исследований по моделированию в процессе обучения школьников физике // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С.57-61.

Review article

REVIEW OF FOREIGN RESEARCH ON MODELING IN THE PROCESS OF TEACHING PHYSICS TO SCHOOLCHILDREN

Inna M. Zentsova

Perm State University, Perm, Russia, imzencova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2243-2731>

Abstract. The article analyzes foreign publications on the use of the modeling method in the process of teaching physics to schoolchildren. The relevance of the theoretical analysis is due to the contradiction between the needs of physics teachers in the use of modeling used in physics classes at a foreign school and the insufficient development of this issue in research. Domestic dissertation research on modeling in physics lessons has been studied for the inclusion of analysis of foreign sources in them. The review of scientific and methodological publications presented in foreign journals is carried out. Studies in a foreign language are taken as primary sources. Publications devoted to the creation of models to explain complex concepts of physics and computer modeling of physical processes are considered. The arguments for the use of computer modeling in physics lessons are given. The scientific novelty of the research is to introduce into scientific

circulation models in physics proposed by foreign authors. The practical significance of the study lies in the possibility of adapting in Russia models of physical phenomena developed in foreign studies. The presented review of foreign publications in the field of modeling in physics lessons can become the basis for practical developments of teachers, set the direction of their professional activities.

Keywords: methods of scientific cognition, modeling of physical processes, teaching physics, secondary school, foreign countries, computer modeling

For citation: Zentsova I.M. Review of foreign research on modeling in the process of teaching physics to schoolchildren // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 57–61.

© Зенцова И.М., 2022

В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования [7] отмечается необходимость владения обучающимися методами научного познания, в том числе и моделирования.

Отечественных исследователей проблема моделирования на уроках физики интересует достаточно давно. Отметим некоторых ученых, разработавших диссертации по этой теме: Л.Р. Калапуша [2] (1966 г.), И.И. Тимченко [5] (1988 г.), Л.П. Глазова [1] (1998 г.), Е.С. Кошечева [3] (2003), О.Н. Шарова [8] (2006 г.), Л.В. Тищенко [6] (2018 г.), Д.В. Перевошиков (2020 г.) [4] и др.

Они работали над применением метода моделирования на уроках физики (Л.Р. Калапуша [2], И.И. Тимченко [5], Е.С. Кошечева [3] и др.), затрагивали вопросы компьютерного моделирования физических процессов (Л.П. Глазова [1], О.Н. Шарова [8], Л.В. Тищенко [6] и др.), определяли целесообразность моделирования при осуществлении междпредметных видов учебной деятельности (Д.В. Перевошиков [4] и др.)

В диссертационных исследованиях, как правило, количество зарубежных источников невелико или они являются недостаточно современными. Например, в диссертации Д.В. Перевошикова (2020 г.) [4] рассматривается 9 иностранных источников, большинство из которых относятся к 2000-2006 гг.

Исходя из этого целесообразно изучение актуальных зарубежных исследований, связанных с моделированием на уроках физики в средней школе. В качестве первоисточников следует взять публикации на иностранном языке.

Цель исследования заключается в обзоре современного состояния моделирования на уроках физики в зарубежных странах.

В исследовании применяются общенаучные методы (теоретический анализ отечественных и зарубежных публикаций, изучение и обобщение научно-методической литературы), историко-педагогические методы (историко-структурный – выделение проблем в области моделирования на уроках физики, конструктивно-генетический – рас-

смотрение данных проблем с течением времени). В качестве вспомогательного метода использовался метод перевода зарубежной литературы.

В настоящее время в области моделирования на уроках физики зарубежных исследователей интересуют такие направления как создание моделей для объяснения сложных понятий и компьютерное моделирование.

Jan-Philipp Burde и Thomas Wilhelm (2020 г.) разработали новую концепцию обучения, основанную на модели электронного газа, с целью формирования у школьников качественного, но надежного представления о напряжении как разности потенциалов, вызывающей электрический ток. Не осознавая важной роли напряжения, ученики склонны рассуждать исключительно о токе и сопротивлении, когда имеют дело с электрическими цепями. В результате они часто имеют отрывочные сведения об электрических цепях и, как правило, с трудом понимают, как они работают. Это связано с тем, что физические процессы в электрических цепях довольно абстрактны и трудны для понимания учащимися, поскольку движение электронов, например, находится за пределами непосредственного восприятия [10, p. 120].

Для того чтобы помочь учащимся понять абстрактные понятия электричества, необходимо использовать модели электрических цепей. Использование широко распространенной аналогии с водяным контуром с использованием закрытых водопроводных труб не всегда является убедительной моделью для школьников из-за отсутствия опыта работы с давлением воды в водопроводных трубах. Однако, обучающиеся имеют различный опыт работы с давлением воздуха в повседневной жизни, например, с надувными матрадами, футбольными мячами или велосипедными шинами. Аналогично этим повседневным предметам, где перепады давления воздуха вызывают воздушный поток, напряжение вводится как разность электрического давления на резисторе, который вызывает электрический ток [10, p. 121].

Исследование Erich Reichel, Stefan Radl, Jakob D. Redlinger-Pohn (2019 г.) посвящено физике частиц и порошков, особенно песка, как легкодоступного материала для проведения экспериментов в классе [12, р. 26].

Для объяснения устойчивости песчаных замков используются шарики для пинг-понга, закрепленные крошечными водяными мостиками, что приводит к устойчивой пирамиде. Без воды, как и в случае с сухим песком, устойчивая пирамида не образуется. При избытке воды шарики для пинг-понга плавают, и устойчивая пирамида также не образуется [12, р. 31].

Наряду с реальными экспериментами вводится численное моделирование гранулированных веществ. Таким образом, исследование показывает два важных аспекта фундаментальной науки: 1) взаимодополняемость экспериментов, моделирования и имитационных исследований; 2) возможности моделирования для проектирования протекания физических процессов, оптимизации или синтеза радикально новых процессов [12, р. 27].

На уроках школьникам будет представлен процесс, следующий четырьмя важными этапам современного научного подхода к исследованиям и разработкам: 1) эксперименты (приводят к пониманию определенного явления), 2) моделирование (математическое описание экспериментальных данных), 3) компьютерное моделирование (преобразование в компьютерный код, который позволяет эффективно изменять физические параметры), 4) прогнозирование (информация исследователей и инженеров об оптимальных решениях или о дальнейшей необходимости технологического развития) [12, р. 28].

Oppe van Vuuren и André Heck (2019 г.) считают, что важным преимуществом компьютерного моделирования является выполнение сложных вычислений. С помощью соответствующих инструментов учащиеся могут изучать ситуации, в которых задействовано большое количество физических величин, а также имеются сложные зависимости между ними [15, р. 87]. Например, при изучении движения падающего тела нет необходимости устранять трение воздуха в экспериментальной ситуации, поскольку во многих случаях трение воздуха можно легко учесть в компьютерной модели [15, р. 88].

Школьники могут изучать весь физический процесс целиком и с разных точек зрения, поскольку с помощью ИКТ можно легко создавать графики всех задействованных величин. Хотя компьютерное моделирование и эксперименти-

рование при поддержке ИКТ позволяют изучать более сложные физические явления, они также увеличивают нагрузку на обучающихся, поскольку одновременно требуется владение навыками и в области работы с соответствующим программным обеспечением [15, р. 88].

Tomi Jaakkola, Koen Veermans (2020 г.) предлагают изучать особенности работы электрических цепей на основе компьютерного моделирования. В результате исследования ученые пришли к выводу, что отсутствуют различия при формировании представлений об электрических цепях от «конкретного» (изучение реальных электрических цепей) к «абстрактному» (запись схем электрических цепей) или на основе соответствующих компьютерных моделей. Однако компьютерное моделирование поможет одновременно изучать «конкретное» и «абстрактное» [11].

Nico Rutten, Wouter R. van Joolingen, Jan T. van der Veen (2012 г.) считают, что компьютерное моделирование может улучшить традиционное обучение, особенно в том, что касается подготовки к лабораторным занятиям. Также исследователи отмечают, что большую роль играет методика проведения урока физики и определение места компьютерного моделирования в структуре урока [13].

С данными учеными согласны также Cândida Sarabando, José P. Cravino, Armando A. Soares (2014 г.). Они отмечают, что к желаемому результату обучения не приведет использование программного обеспечения при игнорировании методики обучения физике.

Для того чтобы компьютерное моделирование было успешным, учителя должны быть обеспечены необходимыми навыками и знаниями для их использования. Однако следует избегать алгоритмического подхода в компьютерном моделировании, поскольку это мешает школьникам выдвигать и проверять свои гипотезы [14, р. 114].

Целью исследования, проведенного Cândida Sarabando, José P. Cravino, Armando A. Soares, было изучение динамики усвоения понятий веса и массы. В исследовании изучалась эффективность трёх различных методов обучения: школьники выполняли только эксперименты; ученики выполняли эксперименты и использовали компьютерное моделирование; обучающиеся использовали только компьютерное моделирование [14, р. 114].

Использование компьютерного моделирования помогло школьникам изучить физические понятия веса и массы. Наибольшая эффективность обучения оказалась в случае использова-

ния школьниками компьютерного моделирования, поскольку оно облегчает понимание школьниками предмета, требует меньше времени и улучшает способность прогнозировать результаты экспериментов [14, p. 120].

Myrte de Alfred, David M. Neyens, Anand K. Gramopadhye (2018 г.) сравнивали результаты обучения в физической и моделируемой учебных средах. Исследователи отметили, что имитируемые учебные среды обеспечивают ряд преимуществ по сравнению с физическими учебными средами, включая повышенную безопасность и доступность. В исследовании изучалось, как обучение конструированию электрических цепей с использованием 2D-моделирования, 3D-моделирования или физического макета влияет на результаты обучения. Результаты показали, что обучение построению схемы с использованием физических компонентов приводит к более высокой эффективности, более быстрому времени построения и

более высоким шансам правильного построения, чем обучение конструированию электрических цепей в 2D или 3D-моделировании [9].

По результатам выполненного обзора зарубежной научно-методической литературы по моделированию на уроках физики в средней школе можно сделать следующие выводы:

- как для отечественных ученых, так и для зарубежных исследователей актуальна проблема моделирования на уроках физики;
- в современной России учителям физики полезно в своей деятельности использовать модели, которые предлагаются зарубежными учеными (например, при изучении физики можно ввести модель электронного газа и объяснить школьникам понятие «напряжение» как разность электрического давления на резисторе);
- с точки зрения зарубежных ученых использование компьютерного моделирования физических процессов не всегда является целесообразным.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Глазова Л.П. Вычислительный эксперимент как средство изучения нелинейных явлений в курсе физики: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1998. 139 с.
2. Калапуша Л.Р. Моделирование в курсе физики средней школы: дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1966. 249 с.
3. Кощеева Е.С. Развитие исследовательских умений учащихся на основе использования схемотехнического моделирования в процессе обучения физике: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003. 219 с.
4. Перевозищев Д.В. Освоение научного метода познания при организации межпредметных связей физики с астрономией: дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2020. 239 с.
5. Тимченко И.И. Моделирование при изучении квантовой физики в средней школе: дис. ... канд. пед. наук. М., 1988. 206 с.
6. Тищенко Л.В. Экспериментальный практикум по физике как средство обучения старшекласников решению задач: углублённый уровень: дис. ... канд. пед. наук. М., 2018. 174 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 №413 (ред. от 11.12.2020) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения 05.07.2022).
8. Шарова О.Н. Моделирование задач по физике в компьютерной образовательной среде: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2006. 181 с.
9. Alfred M., Neyens D.M., Gramopadhye A.K. Comparing learning outcomes in physical and simulated learning environments // *International Journal of Industrial Ergonomics*. 2018. Vol. 68. P. 110-117. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ergon.2018.07.002>
10. Burde J.-Ph., Wilhelm T. Results of a Design-Based-Research Study to Improve Students' Understanding of Simple Electric Circuits // *Research and Innovation in Physics Education: Two Sides of the Same Coin*. 2020. P. 119-133. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.springer.com/series/16575> (дата обращения 05.07.2022).
11. Jaakkola T., Veermans K. Learning electric circuit principles in a simulation environment with a single representation versus "concreteness fading" through multiple representations // *Computers & Education*. 2020. Vol. 148. P. 103811. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103811>
12. Reichel E., Radl S., Redlinger-Pohn J.D. The Virtual Sandbox: An Approach to Introduce Principles of Granular Flow Physics into the Classroom // *Concepts, Strategies and Models to Enhance Physics Teaching and Learning*. 2019. P. 25-35. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-18137-6>
13. Rutten N., Van Joolingen W. R., Van der Veen J.T. The learning effects of computer simulations in science education // *Computers & Education*. 2012. Vol. 58. Issue 1. P. 136-153. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.07.017>
14. Sarabando C., Cravino J.P., Soares A.A. Contribution of a Computer Simulation to Students' Learning of the

Physics Concepts of Weight and Mass // *Procedia Technology*. 2014. Vol. 13. P. 112-121. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.protcy.2014.02.015>

15. Van Buuren O., Heck A. Computer Modelling in Physics Education: Dealing with Complexity // *Concepts, Strategies and Models to Enhance Physics Teaching and Learning*. 2019. P. 87-99. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-18137-6>

References

1. Glazova L.P. Vychislitel'nyi eksperiment kak sredstvo izucheniya nelineinykh yavlenii v kurse fiziki: dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 1998. 139 s.

2. Kalapusha L.R. Modelirovanie v kurse fiziki srednei shkoly: dis. ... kand. ped. nauk. Kiev, 1966. 249 s.

3. Koshcheeva E.S. Razvitiye issledovatel'skikh umenii uchashchikhsya na osnove ispol'zovaniya skhemotekhnicheskogo modelirovaniya v protsesse obucheniya fizike: dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2003. 219 s.

4. Perevoshchikov D.V. Osvoenie nauchnogo metoda poznaniya pri organizatsii mezhpredmetnykh svyazei fiziki s astronomiei: dis. ... kand. ped. nauk. Kirov, 2020. 239 s.

5. Timchenko I.I. Modelirovanie pri izuchenii kvantovoi fiziki v srednei shkole: dis. ... kand. ped. nauk. M., 1988. 206 s.

6. Tishchenko L.V. Eksperimental'nyi praktikum po fizike kak sredstvo obucheniya starsheklassnikov resheniyu zadach: uglublennyyi uroven': dis. ... kand. ped. nauk. M., 2018. 174 s.

7. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart srednego obshchego obrazovaniya. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.05.2012 №413 (red. ot 11.12.2020) [Elektronnyi resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (data obrashcheniya 05.07.2022).

8. Sharova O.N. Modelirovanie zadach po fizike v komp'yuterno obrazovatel'noi srede: dis. ... kand. ped. nauk. Tomsk, 2006. 181 s.

9. Alfred M., Neyens D.M., Gramopadhye A.K. Comparing learning outcomes in physical and simulated learning environments // *International Journal of Industrial Ergonomics*. 2018. Vol. 68. P. 110-117. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ergon.2018.07.002>

10. Burde J.-Ph., Wilhelm T. Results of a Design-Based-Research Study to Improve Students' Understanding of Simple Electric Circuits // *Research and Innovation in Physics Education: Two Sides of the Same Coin*. 2020. P. 119-133. [Elektronnyi resurs]. URL: <https://www.springer.com/series/16575> (data obrashcheniya 05.07.2022).

11. Jaakkola T., Veermans K. Learning electric circuit principles in a simulation environment with a single representation versus "concreteness fading" through multiple representations // *Computers & Education*. 2020. Vol. 148. P. 103811. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103811>

12. Reichel E., Radl S., Redlinger-Pohn J.D. The Virtual Sandbox: An Approach to Introduce Principles of Granular Flow Physics into the Classroom // *Concepts, Strategies and Models to Enhance Physics Teaching and Learning*. 2019. P. 25-35. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-18137-6>

13. Rutten N., Van Joolingen W. R., Van der Veen J.T. The learning effects of computer simulations in science education // *Computers & Education*. 2012. Vol. 58. Issue 1. P. 136-153. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.07.017>

14. Sarabando C., Cravino J.P., Soares A.A. Contribution of a Computer Simulation to Students' Learning of the Physics Concepts of Weight and Mass // *Procedia Technology*. 2014. Vol. 13. P. 112-121. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.protcy.2014.02.015>

15. Van Buuren O., Heck A. Computer Modelling in Physics Education: Dealing with Complexity // *Concepts, Strategies and Models to Enhance Physics Teaching and Learning*. 2019. P. 87-99. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-18137-6>

Информация об авторе

И.М. Зенцова – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математических и естественнонаучных дисциплин Пермского государственного национального исследовательского университета.

Information about the author

I.M. Zentsova – Ph.D. of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Mathematical and Natural Science Disciplines, Perm State University.

Статья поступила в редакцию 06.07.2022; одобрена после рецензирования 15.09.2022; принята к публикации 22.12.2022.

The article was submitted 06.07.2022; approved after reviewing 15.09.2022; accepted for publication 22.12.2022.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 62–69. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 62–69. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья

УДК 37.016:336

ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ: ПОДХОД К МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ

Надежда Алексеевна Каменских

Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия,
kamenskih-n@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен подход к решению проблемы, которая заключается в том, что кроме внедрения в образовательный процесс компетенций, направленных на применение в разных жизненных ситуациях конкретных финансовых инструментов, важна методическая подготовка учителей, умеющих формировать финансовую грамотность у обучающихся. В рамках решения обозначенной проблемы в статье рассматривается формирование общепрофессиональных компетенций у студентов направления подготовки «Педагогическое образование» через формирование знаний и умений по разработке образовательных программ, отдельных их компонентом для предметной области «Финансы». Предложено внедрение модуля «Финансовая грамотность: методический подход» в содержательную рамку «Технологическая практика (проектно-технологическая практика)».

Выбор общепрофессиональной компетенции для реализации модуля «Финансовая грамотность: методический подход» позволил подобрать практические и проектные задания, которые направлены на достижение выбранных результатов обучения в области финансовой грамотности. В процессе реализации модуля студенты на практике отработают кейс-технологию, технологию творческой мастерской, квест, при этом предметной областью будут являться вопросы финансовой грамотности. Содержательное наполнение модуля включает нормативно-правовую базу, образовательные ресурсы, ИКТ-инструменты, методы и приемы организации совместной работы.

Ключевые слова: финансовая грамотность, общепрофессиональная компетенция, педагогическое образование, индикаторы достижения, методическая разработка, практика

Для цитирования: Каменских Н.А. Финансовая грамотность: подход к методической подготовке учителя // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 62-69.

Original article

FINANCIAL LITERACY: AN APPROACH TO TEACHER TRAINING

Nadezhda A. Kamenskikh

State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia, kamenskih-n@yandex.ru

Abstract. The article presents an approach to solving the problem, which consists in the fact that in addition to introducing competencies into the educational process aimed at using specific financial instruments in different life situations, methodological training of teachers who are able to form financial literacy among students is important. As part of the solution of this problem, the article considers the formation of general professional competencies among students of the «Pedagogical Education» training direction through the formation of knowledge and skills in the development of educational programs, their individual components for the subject area «Finance». The introduction of the module «Financial literacy: methodological approach» into the content framework «Technological practice (design and technological practice)» is proposed.

The choice of general professional competence for the implementation of the module «Financial literacy: methodological approach» allowed us to select practical and project tasks that are aimed at achieving the selected learning outcomes in the field of financial literacy. During the implementation of the module, students

will practice case technology, creative workshop technology, quest, while the subject area will be financial literacy issues. The content of the module includes the regulatory framework, educational resources, ICT tools, methods and techniques for organizing collaboration.

Keywords: financial literacy, general professional competence, pedagogical education, indicators of achievement, methodological development, practice

For citation: Kamenskikh N.A. Financial literacy: an approach to teacher training // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 62–69.

© Каменских Н.А., 2022

Реализация в стране «Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации» [6] диктует новые подходы к подготовке специалистов.

С одной стороны, эти специалисты должны уметь применять в разных жизненных ситуациях конкретные финансовые инструменты, понимать, как отмечают авторы в своей работе, интегрирование дисциплин математического и экономического циклов [2], осуществлять стратегическое видение через внедрение идей предпринимательства [9, с.105]. К проработке данного вопроса под таким углом зрения обращается много исследователей. Например, технологию развития финансовой грамотности для студентов высшей школы рассматривают следующие авторы: Никонова Я.И., Лунина Т.А., Прудников А.А., Аршба Л.Н [4], Чудиновских М. В. [10]. В своих трудах они презентуют примерные рабочие программы дисциплины в области формирования финансовой грамотности. Отметим, что выделяются исследователи, которые особое внимание уделяют вопросам повышения финансовой грамотности студентов неэкономических направлений подготовки [1].

В настоящее время разработано большое количество методических практикумов для решение данного спектра проблем. Заслуживает внимания и апробация практического пособия для студентов вузов коллектива авторов экономического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова [8].

С другой стороны, нужны специалисты, которые умеют формировать финансовую грамотность у детей школьного, старшего школьного возраста, при условии, что речь идет о будущих учителях.

В спектре обозначенной проблемы проведенный анализ «Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации» видится в новом ключе. При этом контент-анализ индикаторов достижения компетенций, направленных на формирование общепрофессиональных компетенций у студентов направления подготовки «Педагогическое образование» (в соответствии с «Ядром высшего педагогического образования»

[5]) определяет необходимость формирования умений по разработке и реализации структурных элементов образовательных программ, отдельных их компонентов для предметной области «Финансы».

Таким образом, современные вызовы и система требований к формированию и развитию компетенций студентов как фундамента их конкурентных преимуществ на современном рынке труда определяют основу для изменения методических подходов и форм обучения, внедрения практических кейсов реализации образовательных программ в университете.

Целью статьи является рассмотрение одного из подходов к методической подготовке будущего учителя, способного разработать и реализовать программы по финансовой грамотности в школе.

Задачи статьи:

провести анализ учебного плана направления подготовки «Педагогическое образование»,

рассмотреть новый модуль «Финансовая грамотность: методический подход» в рамках Б2.О.01(У) Технологическая практика (проектно-технологическая практика),

представить содержательную часть модуля.

Актуализируем проблему подготовки будущих учителей к разработке и реализации программ по финансовой грамотности в школе. В качестве одного из подходов к решению данной проблемы предлагается разработка модуля «Финансовая грамотность: методический подход» в рамках Б2.О.01(У) Технологическая практика (проектно-технологическая практика).

Представленная автором ниже методическая разработка связана с реализацией учебного плана для направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование с одним профилем подготовки «Математика». В рамках отмеченного учебного плана Б2.О.01(У) Технологическая практика (проектно-технологическая практика) проходит после того, как во 2 семестре студентами освоена дисциплина Б1.О.01.03 Финансово-экономический практикум [7]. Содержательными векторами дисциплины Б1.О.01.03 Финансово-

экономический практикум являются следующие тематические блоки:

Тема 1. Экономическая система.

Тема 2. Рынок и поведение потребителя: система отношений.

Тема 3. Личное финансовое планирование.

Тема 4. Денежное управление.

Тема 5. Вопросы налогообложения.

Тема 6. Собственный бизнес.

Тема 7. Сбережения и инвестиции.

Тема 8. Вопросы кредитования и страхования.

По учебному плану Б2.О.01(У)

Технологическая практика (проектно-технологическая практика) проходит в 3 семестре, на данный вид практики выделяется 36 часов. Для изучения нового модуля «Финансовая грамотность: методический подход» в рамках Б2.О.01(У)

Технологическая практика (проектно-технологическая практика) предлагается предусмотреть 12 ч. (2 ч.-лекции, 2 ч. – практические занятия, 2 ч.- проектный хакатон, 6 ч.-самостоятельная работа).

Автору видится следующее содержательное наполнение модуля «Финансовая грамотность: методический подход»:

Тема 1. Нормативно-правовая база и образовательные ресурсы для формирования финансовой грамотности.

Распоряжение Правительства РФ от 25.09.2017 № 2039-р «Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017 - 2023 годы». Электронные образовательные ресурсы для формирования финансовой грамотности.

Тема 2. ИКТ-инструменты для формирования финансовой грамотности.

Налоговый калькулятор. Инфляционный калькулятор. Сервисы для ведения личного бюджета. Кредитный калькулятор.

Тема 3. Эффективные интерактивные методы для формирования финансовой грамотности.

Интерактивные инструменты для организации индивидуальной, командной, групповой деятельности обучающихся с учетом содержания стоящих педагогических задач в области финансовой грамотности. Кейс-технология. Творческая мастерская. Игровые технологии.

Данный модуль будет направлен на достижение образовательных результатов компетенции «ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием ИКТ)».

Далее представлена выборка индикаторов достижения общепрофессиональной компетенции ОПК-2 в соответствии с «Ядром высшего педагогического образования»:

ОПК-2.2. Проектирует индивидуальные образовательные маршруты освоения программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), программ дополнительного образования в соответствии с образовательными потребностями обучающихся [5].

ОПК-2.3. Осуществляет отбор педагогических и других технологий, в том числе информационно-коммуникационных, используемых при разработке основных и дополнительных образовательных программ и их элементов [5].

В контексте предлагаемого модуля актуальным видится более глубокая детализация индикаторов достижения компетенции:

ОПК-2.2 3-1. Знает нормативно-правовую базу, регулирующую разработку и реализацию образовательных программ в области финансовой грамотности.

ОПК-2.2 У-1. Умеет отбирать и использовать различные интерактивные инструменты для организации индивидуальной, командной, групповой деятельности обучающихся с учетом содержания стоящих педагогических задач в области финансовой грамотности.

ОПК-2.3 3-1. Знает основные образовательные, в том числе цифровые ресурсы для развития финансовой грамотности, методику их использования в учебном процессе в аудитории и онлайн.

ОПК-2.3 У-1. Умеет отбирать и использовать педагогические и другие технологии (в т.ч. информационно-коммуникационные) для решения стоящих перед собой образовательных задач в области финансовой грамотности.

Таблица 1 -

Взаимосвязь результатов обучения компетенции ОПК-2 и тем модуля

Результаты обучения	Нормативно-правовая база и образовательные ресурсы для формирования финансовой грамотности	ИКТ-инструменты для формирования финансовой грамотности	Эффективные интерактивные методы для формирования финансовой грамотности
ОПК-2.2 З-1. Знает нормативно-правовую базу, регулирующую разработку и реализацию образовательных программ в области финансовой грамотности.	Х		
ОПК-2.2 У-1. Умеет отбирать и использовать различные интерактивные инструменты для организации индивидуальной, командной, групповой деятельности обучающихся с учетом содержания стоящих педагогических задач в области финансовой грамотности.		Х	Х
ОПК-2.3 З-1 Знает основные образовательные, в том числе цифровые ресурсы для развития финансовой грамотности, методику их использования в учебном процессе в аудитории и онлайн.	Х	Х	
ОПК-2.3 У-1. Умеет отбирать и использовать педагогические и другие технологии (в т.ч. информационно-коммуникационные) для решения стоящих перед собой образовательных задач в области финансовой грамотности.		Х	Х

В таблице 1 показана взаимосвязь результатов обучения компетенции ОПК-2 и тем нового модуля «Технологическая практика (проектно-технологическая практика)».

Таблица 2 -

Практикоориентированные задания для достижения результатов обучения в рамках самостоятельной работы

Результаты обучения	Практикоориентированные задания для достижения результатов обучения
ОПК-2.2 З-1	Практическое задание 1. Распоряжение Правительства РФ от 25.09.2017 № 2039-р «Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017 - 2023 годы». В разделе стратегии «IV. Цель и задачи» указаны знания и умения финансово грамотного гражданина. Подберите компетенции из Единой рамки компетенций по финансовой грамотности для учащихся школьного возраста (15-18 лет). Акцент сделайте на базовом уровне, выберете 2 предметные области, в каждой конкретное «знать» и «уметь». Обоснуйте свой выбор (актуальность, соответствие возрасту, интерес, использование в жизни и пр.)

<p>ОПК-2.2 У-1 ОПК-2.3 3-1</p>	<p>Практическое задание 2. 1. Имущественные налоги для граждан в России (налог на имущество, земельный, транспортный). Воспользуйтесь налоговым калькулятором и рассчитайте транспортный налог для семейного автомобиля. 2. При помощи инфляционного калькулятора оцените влияние инфляции на ценность (покупательскую способность) денег и рост цен со временем, а так же рассчитайте уровень инфляции за произвольный промежуток времени.</p> <p>Практическое задание 3. Трекер финансового здоровья Трекер вредных финансовых привычек</p> <p>Используйте источник: Моифинансы.рф</p> <p>1. Пройдите предложенные трекеры. 2. Как данные образовательные ресурсы можно использовать на внеурочном занятии в школе? 3. Какой педагогической технологии будет соответствовать использование данных ресурсов?</p>
<p>ОПК-2.3 У-1</p>	<p>Проектное задание 1. 1. Знакомство с «СINEMA – технологией». 2. Посмотрите фильм. Серия «Бизнес-план» (предлагается преподавателем) 3. Группа студентов делится на команды по 5 человек. Отработка метода «Диаграмма связей» по фильму. Необходимо с помощью схемы показать связи между найденными явлениями в фильме. 4. Презентация «Диаграммы связей».</p> <p>Практическое задание 4. Используйте источник: «Формирование финансовой грамотности обучающихся с использованием интерактивных технологий и цифровых образовательных ресурсов» (продвинутый уровень) [3].</p> <p>1. Ознакомьтесь на стр. 79 данных методических рекомендаций с параграфом «Рекомендации по использованию кейс-технологии при обучении финансовой грамотности». 2. В группах по 2 человека решите авторский кейс «Новая модель потребления семьи». 3. Соотнесите методические требования к разработке кейса и решенный вами кейс.</p>

Для предложенных результатов обучения в таблице 2 представлены конкретные средства их достижения- практикоориентированные задания в рамках самостоятельной работы. При выборе форм преподавания и самостоятельной работы студентов учтены особенности формируемых результатов обучения. Оценочные средства достижения планируемых результатов обучения представлены в таблице 3.

Таблица 3 -

Средства достижения планируемых результатов обучения

Планируемые результаты обучения	Вид оценочных средств									
ОПК-2.2 3-1 ОПК-2.3 3-1	<p>Практическое задание 5. Проведите анализ предложенных ниже электронных образовательных ресурсов:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Школа.вашифинансы.рф 2.ФинГрам https://fingram.ru 3. Финзнайка.https://fz.oc3com.com/site/teachers <p>По каждому ресурсу заполните аналитическую таблицу</p> <table border="1" data-bbox="520 589 1358 857"> <thead> <tr> <th data-bbox="520 589 678 775">Ресурс</th> <th data-bbox="678 589 906 775">Целевая аудитория (возраст)</th> <th data-bbox="906 589 1358 775">Для каких предметных областей в соответствии с Единой рамкой компетенций по финансовой грамотности для учащихся школьного возраста (15-18 лет) можно использовать ресурс</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="520 775 678 815"></td> <td data-bbox="678 775 906 815"></td> <td data-bbox="906 775 1358 815"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="520 815 678 857"></td> <td data-bbox="678 815 906 857"></td> <td data-bbox="906 815 1358 857"></td> </tr> </tbody> </table>	Ресурс	Целевая аудитория (возраст)	Для каких предметных областей в соответствии с Единой рамкой компетенций по финансовой грамотности для учащихся школьного возраста (15-18 лет) можно использовать ресурс						
Ресурс	Целевая аудитория (возраст)	Для каких предметных областей в соответствии с Единой рамкой компетенций по финансовой грамотности для учащихся школьного возраста (15-18 лет) можно использовать ресурс								
ОПК-2.2. У-1 ОПК-2.3. У-1	<p>Практическое задание 6.</p> <p>Используйте источник:</p> <p>«Формирование финансовой грамотности обучающихся с использованием интерактивных технологий и цифровых образовательных ресурсов» (продвинутый уровень).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Ознакомьтесь на стр. 63 данных методических рекомендаций с технологией творческой мастерской [3]. 2.Сформулируйте проблему для отработки данной технологии в соответствии предметными областями «Единой рамкой компетенций по финансовой грамотности для учащихся школьного возраста (15-18 лет)». 3.Предложите форму представления результата творческой деятельности с учетом привычных и интересных для подростков форм представления контента. 									
ОПК-2.2 3-1 ОПК-2.3 3-1 ОПК-2.2. У-1 ОПК-2.3. У-1	<p>Итоговое задание. Проектное задание.</p> <p>Разработайте и представьте технологическую карту квеста по финансовой грамотности для школьников 8-9 класса.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Методические рекомендации. Квест – игра, которая предполагает: • разработку заданий для нескольких локаций, • разработку логистики перемещения по локациям с ограничением времени пребывания, • разработку практикоориентированных заданий для каждой локации, • разработку механики оценки результатов. <p>Необходимо отразить цель и задачи квеста, дидактические средства, оборудование, ИКТ-инструменты, список используемой литературы.</p> <p>Примерная тематика квестов:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Финансовое мошенничество • Валютный курс • Наш семейный бюджет • Подушка безопасности • Сбережения • Мой бизнес 									

Итогом модуля «Финансовая грамотность: методический подход» в рамках Б2.О.01(У) Технологическая практика (проектно-технологическая практика) должна стать технологическая карта квеста по финансовой грамотности для школьников 8-9 класса. Данный квест студенты могут провести на практике в школе Б2.О.05(П) Производственная практика, педагогическая. При выборе компетенций (результатов обучения в области финансовой грамотности) для реализации в представленном модуле «Финансовая грамотность: методический подход» в рамках Б2.О.01(У) Технологическая практика (проектно-технологическая практика) акцент сделан на нормативно-правовую базу, образовательные ресурсы, ИКТ-

инструменты, методы и приемы организации совместной работы.

Итак, в статье представлен подход к методической подготовке будущего учителя через реализацию модуля «Финансовая грамотность: методический подход» в рамках Б2.О.01(У) Технологическая практика (проектно-технологическая практика). Освоение модуля направлено на формирование умений по разработке программ по финансовой грамотности для школы. В процессе освоения модуля студенты на практике отработают кейс-технологии, технологию творческой мастерской, квест, при этом предметной областью будут являться вопросы финансовой грамотности.

Список источников

1. Жилюк Д.А. Новые подходы к повышению финансовой грамотности студентов неэкономических специальностей // Экономические науки. 2017. №6 [Электронный ресурс]. URL: https://ecsn.ru/files/pdf/201706/201706_51.pdf (дата обращения: 23.08.2022).
2. Каменских Н.А., Солдатова Н.Г. Методические подходы к формированию финансовой грамотности инструментами теории игр // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета: Научный журнал. 2022. № 1. С. 35-42.
3. Методические рекомендации для педагогов по использованию интерактивных технологий цифровых образовательных ресурсов при обучении финансовой грамотности [Электронный ресурс]. URL: <https://fmc.hse.ru/data/2020/07/15/1597297482/%D0%9C%D0%A0%20%D0%B4%D0%BB%D1%8F%20%D0%9F%D0%95%D0%94%D0%90%D0%93%D0%9E%D0%93%D0%9E%D0%92.pdf> (дата обращения: 20.08.2022).
4. Никонова Я.И., Лунина Т.А., Прудников А.А., Аршба Л.Н. Разработка программ повышения финансовой грамотности для высшей школы // Современные исследования социальных проблем. 2018. №6 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-programm-povysheni-ya-finansovoy-gramotnosti-dlya-vysshey-shkoly/viewer> (дата обращения: 23.08.2022).
5. Письмо Министерства просвещения РФ от 23.11.2021 г. № АЗ-935/08 «О проекте основных требований к подготовке педагогических кадров по программам бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию «Ядро высшего педагогического образования» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 03.09.2022).
6. Распоряжение Правительства РФ от 25.09.2017 г. № 2039-р «Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017-2023 гг.» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71675558/> (дата обращения: 03.09.2022).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 10.02.2022).
8. Финансовая грамотность: практикум для студентов вузов / науч. ред. Р. А. Кокорев. М.: Издательство Московского университета, 2021. 79 с.
9. Формирование предпринимательских компетенций: вызовы инструменты, результаты: коллективная монография / под. ред. Щербининой И.В. Орехово-Зуево: ГГТУ, 2021. с. 105-131.
10. Чудиновских М. В. Методическое обеспечение повышения финансовой грамотности студентов // Педагогическое мастерство: материалы IX Междунар. науч. конф. (Москва, ноябрь 2016 г.). М.: Буки-Веди, 2016. С. 81-85.

References

1. Zhilyuk D.A. Novye podkhody k povysheniyu finansovoi gramotnosti studentov neekonomicheskikh spetsial'nostei // Ekonomicheskie nauki. 2017. №6 [Elektronnyi resurs]. URL: https://ecsn.ru/files/pdf/201706/201706_51.pdf (data obrashcheniya: 23.08.2022).

2. Kamenskikh N.A., Soldatova N.G. Metodicheskie podkhody k formirovaniyu finansovoi gramotnosti instrumentami teorii igr // Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tekhnologicheskogo universiteta: Nauchnyi zhurnal. 2022. № 1. S.35-42.
3. Metodicheskie rekomendatsii dlya pedagogov po ispol'zovaniyu interaktivnykh tekhnologii tsifrovyykh obrazovatel'nykh resursov pri obuchenii finansovoi gramotnosti [Elektronnyi resurs]. URL: <https://fmc.hse.ru/data/2020/07/15/1597297482/%D0%9C%D0%A0%20%D0%B4%D0%BB%D1%8F%20%D0%9F%D0%95%D0%94%D0%90%D0%93%D0%9E%D0%93%D0%9E%D0%92.pdf>(data obrashcheniya: 20.08.2022).
4. Nikonova Ya.I., Lunina T.A., Prudnikov A.A., Arshba L.N. Razrabotka programm povysheniya finansovoi gramotnosti dlya vysshei shkoly // Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem. 2018. №6 [Elektronnyi resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-programm-povysheni-ya-finansovoy-gramotnosti-dlya-vysshey-shkoly/viewer> (data obrashcheniya: 23.08.2022).
5. Pis'mo Ministerstva prosveshcheniya RF ot 23.11.2021 g. № AZ-935/08 «O proekte osnovnykh trebovaniy k podgotovke pedagogicheskikh kadrov po programmam bakalavriata na osnove edinykh podkhodov k ikh strukture i sodержaniyu «Yadro vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya» [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.consultant.ru> (data obrashcheniya: 03.09.2022).
6. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 25.09.2017 g. № 2039-r «Ob utverzhdenii Strategii povysheniya finansovoi gramotnosti v Rossiiskoi Federatsii na 2017-2023 gg.» [Elektronnyi resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71675558/> (data obrashcheniya: 03.09.2022).
7. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya - bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.consultant.ru> (data obrashcheniya: 10.02.2022).
8. Finansovaya gramotnost': praktikum dlya studentov vuzov / nauch. red. R. A. Kokorev. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2021. 79 s.
9. Formirovanie predprinimatel'skikh kompetentsii: vyzovy instrumenty, rezul'taty: kollektivnaya monografiya/pod. red. Shcherbininoy I.V. Orekhovo-Zuevo: GGTU, 2021. s. 105-131.
10. Chudinovskikh M. V. Metodicheskoe obespechenie povysheniya finansovoi gramotnosti studentov // Pedagogicheskoe masterstvo: materialy IX Mezhdunar. nauch. konf. (Moskva, noyabr' 2016 g.). M.: Buki-Vedi, 2016. S. 81-85.

Информация об авторе

Н.А. Каменских – кандидат экономических наук, доцент, заведующий кафедрой математики и экономики Государственного гуманитарно-технологического университета.

Information about the author

N.A. Kamenskikh – Ph.D. of Economic Sciences, Associate Professor, Head of the Chair of Mathematics and Economics, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 13.09.2022; одобрена после рецензирования 20.10.2022; принята к публикации 22.12.2022.

The article was submitted 13.09.2022; approved after reviewing 20.10.2022; accepted for publication 22.12.2022.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 70–77. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 70–77. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья

УДК 378:355

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КУРСАНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Дмитрий Игоревич Костюков

Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, Орел, Россия,

kor.angar2000@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена результатам научно-экспериментальной работы, направленной на формирование военно-профессиональной направленности курсантов (ВПНК) инженерных специальностей в ведомственном вузе. Раскрывается материал, отражающий ход экспериментальной проверки структурно-функциональной модели формирования ВПНК и соответствующей Программы, доказывающий, что предложенный механизм способствует повышению уровня сформированности компонентов исследуемой направленности будущих военных инженеров по определенным критериям. В статье представлены результаты педагогического эксперимента по формированию ВПНК в воспитательной системе ведомственного вуза. Результативность исследования, подтвержденная методами математической статистики с применением t-критерия Стьюдента, программных пакетов Excel, SPSS Statistics v19.0, обеспечивается критериально-оценочным аппаратом, совокупностью методов исследования, достоверностью исходных данных, комплектом апробированных диагностических методик. Научно-экспериментальная работа по формированию ВПНК в ведомственном вузе, обусловленная системой практико-ориентированных задач, включает в себя: изучение, оценку и сравнение результатов, полученных в ходе констатирующего и формирующего экспериментов; выявление динамики процесса формирования ВПНК. Доказана эффективность разработанной в ходе научно-экспериментальной работы модели формирования военно-профессиональной направленности будущих офицеров инженерных специальностей и реализованной в воспитательном процессе ведомственного вуза Программы, основная задача которой заключалась в повышении уровня изучаемой направленности. Подчеркнуто, что интеграция в Программу педагогических, информационной и мультимедийной технологий качественно изменила методы и организационные формы воспитательной работы и обеспечила эффективность процесса формирования ВПНК.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, военно-профессиональная направленность, сформированность, уровень, критерии, методики, технологии

Для цитирования: Костюков Д.И. Результаты экспериментальной работы по формированию военно-профессиональной направленности курсантов инженерных специальностей // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 70-77.

Original article

RESULTS OF SCIENTIFIC AND EXPERIMENTAL WORK ON THE FORMATION OF MILITARY-PROFESSIONAL ORIENTATION OF CADETS OF ENGINEERING SPECIALTIES IN A DEPARTMENTAL UNIVERSITY

Dmitry I. Kostyukov

Orel State University named after I.S. Turgenev, Orel, Russia, kor.angar2000@gmail.com

Abstract. The article is devoted to the results of scientific and experimental work aimed at the formation of military-professional orientation of cadets (MPOC) of engineering specialties in a departmental university.

The article reveals the material reflecting the course of experimental verification of the structural and functional model of the formation of the MPOC and the corresponding Program, proving that the proposed mechanism contributes to increasing the level of formation of the components of the studied orientation of future military engineers according to certain criteria. The article presents the results of a pedagogical experiment on the formation of MPOC in the educational system of a departmental university. The effectiveness of the study, confirmed by the methods of mathematical statistics using the Student's t-test, Excel software packages, SPSS Statistics v19.0, is provided by a criterion-evaluation apparatus, a set of research methods, reliability of initial data, a set of proven diagnostic techniques. Scientific and experimental work on the formation of MPOC in a departmental university, due to the system of practice-oriented tasks, includes: the study, evaluation and comparison of the results obtained during the ascertaining and forming experiments; identification of the dynamics of the process of formation of MPOC. The effectiveness of the model of formation of the military-professional orientation of future officers of engineering specialties developed in the course of scientific and experimental work and the program implemented in the educational process of the departmental university, the main task of which was to increase the level of the studied orientation, is proved. It is emphasized that the integration of pedagogical, information, multimedia technologies into the Program has qualitatively changed the methods and organizational forms of educational work and ensured the effectiveness of the process of formation of the MPOC.

Keywords: pedagogical experiment, military-professional orientation, technologies, methods, criteria, formation, levels

For citation: Kostyukov D.I. Results of scientific and experimental work on the formation of military-professional orientation of cadets of engineering specialties in a departmental university // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 70–77.

© Костюков Д.И., 2022

Формирование военно-профессиональной направленности курсантов (далее-ВПНК) инженерных специальностей ведомственного вуза и следовательно, определение ее компонентов обусловлены потребностями общества в военных специалистах с высоким уровнем профессиональных компетенций, истинных патриотов своего Отечества, способных эксплуатировать новейшую цифровую технику, анализировать изменения в подходах и методах своей службы, быстро реагировать на обстоятельства, влияющие на характер поставленных задач, эффективно применять теоретические и практические знания, навыки, умения в военно-профессиональной деятельности [1].

ВПНК, как интегративный аспект профессии, повышает мотивацию обучающихся к военно-профессиональной деятельности, обеспечивает активную профессиональную позицию, познавательный интерес, определяет формирование необходимых для будущего военного инженера личностных профессиональных качеств [10]. В условиях эффективного формирования ВПНК генерируется побуждение к проявлению и дальнейшему повышению личностного гражданско-патриотического, нравственного потенциала обучающихся, стремлению реализовать себя в различных сферах деятельности (учебной, служебной, культурно-досуговой и др.), обнаруживается аутентич-

ность принадлежности к военно-профессиональному сообществу [7].

Процесс формирования ВПНК в ведомственном вузе представляется как последовательная смена состояний динамической системы, состоящей из совокупности взаимодействующих и взаимовлияющих элементов: мотивов, убеждений, профессионального мировоззрения, познавательной активности, идеалов, проявляющихся в профессиональной деятельности через систему профессиональных качеств, целей, установок, намерений, стремлений, функционирующей в профессиональной среде, реализуемый на основе структурно-функциональной модели (рис. 1).

ВПНК - значимый фактор успешной жизнедеятельности, выполняющий важную роль в подготовке специалиста, определяющий его гражданскую позицию, познавательную активность, адекватность поведения в коллективе в период обучения и в дальнейшем на протяжении всей профессиональной карьеры [11].

Поддерживая взгляды большинства ученых на структуру и состав военно-профессиональной направленности курсантов и учитывая специфику профессиональной деятельности будущего военного специалиста нами выделены структурные компоненты: мотивационно-ценностный, мировоззренческий, деятельностный и личностный, раскрывающие содержание ВПНК. На основании ком-

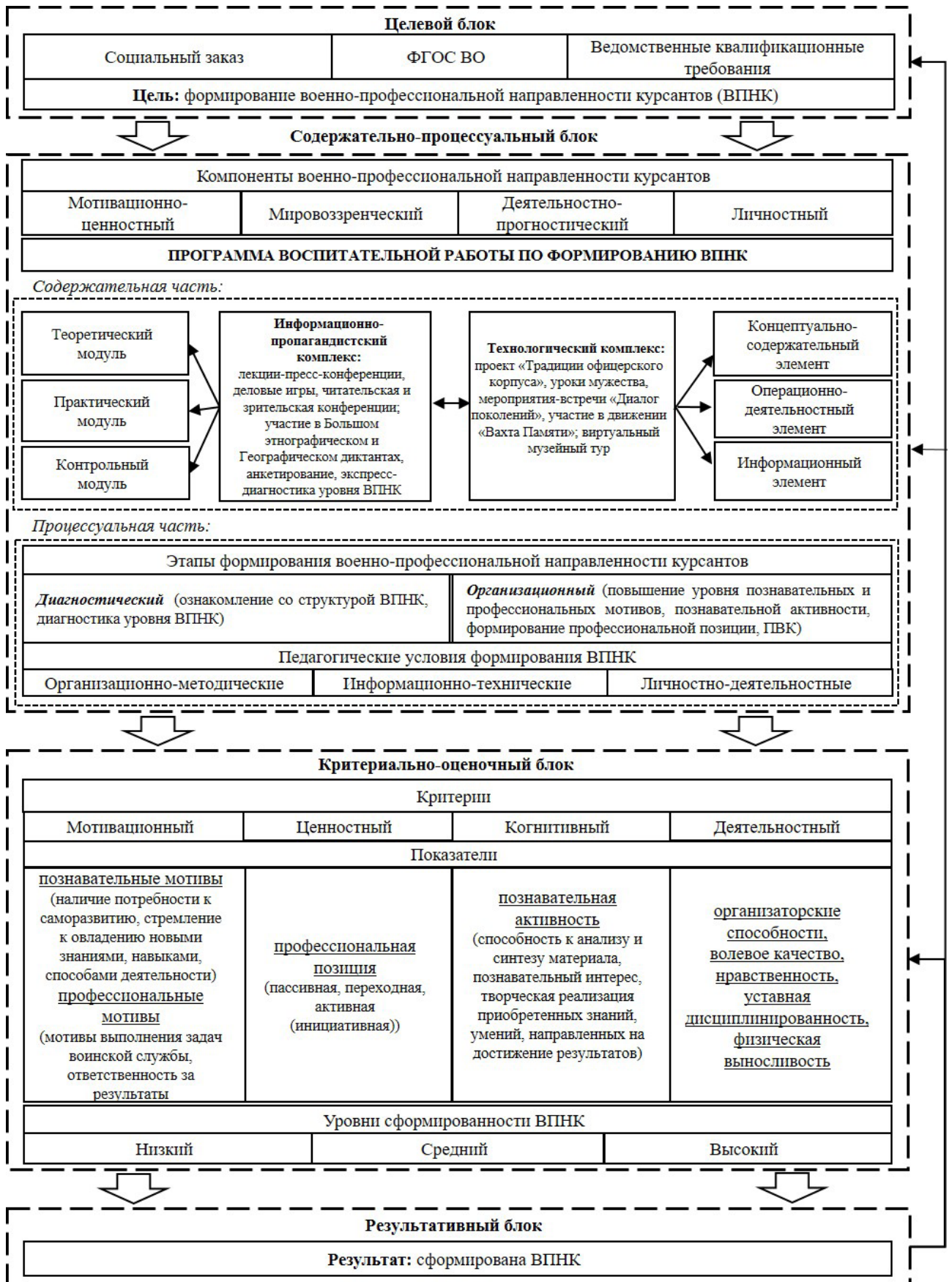


Рисунок 1 – Структурно-функциональная модель формирования ВПНК

понентного состава ВПНК был разработан и успешно апробирован критериально-оценочный аппарат для оценки уровня ее сформированности [3].

Теоретический анализ научных работ показал, что представленные в научно-педагогической литературе модели не решают в полной мере проблемы повышения эффективности процесса формирования ВПНК, будущих военных инженеров. Данное обстоятельство позволило прийти к выводу о необходимости моделирования процесса формирования ВПНК инженерных специальностей в ведомственном вузе для изучения условий и факторов, оказывающих на него значительное влияние и осуществления научно-обоснованного спланированного взаимодействия всех участников воспитательного процесса. В связи с этим была предложена структурно-функциональная модель формирования ВПНК, состоящая из совокупности блоков: целевого, содержательно-процессуального, критериально-оценочного, результативного. Особенностью представленной модели является ее реализация посредством Программы работы курсового офицера ведомственного вуза по формированию ВПНК, нашедшей свое отражение в технологических картах, разработанных в целях качественного проведения комплекса мероприятий по направлениям: информационно-пропагандистскому, государственному-патриотическому, нравственному [2].

Наполнение программы интерактивными педагогическими методами и технологиями позволило, как показали результаты научно-педагогического эксперимента, повысить уровень сформированности ВПНК в ведомственном вузе, что в свою очередь способствует претворению в жизнь единой концепции подготовки военных специалистов, обеспечивающих безопасность государства. Необходимо отметить, что эффективность работы по формированию ВПНК во многом зависит от целесообразного и оптимального выбора педагогических методов, технологий, форм и средств воспитательного взаимодействия педагогов и обучающихся [2].

Цель настоящего исследования - показать результаты научно-экспериментальной работы, проведенной на основе модели формирования ВПНК и поэтапно реализованной Программы по формированию исследуемой направленности в воспитательной системе ведомственного вуза.

Для оценки сформированности ВПНК мы использовали оценочные критерии: мотивационный, ценностный, когнитивный, личностный. На констатирующем этапе педагогического эксперимента проведено измерение существующего уровня ВПНК с целью выявления ключевых аспектов из-

учаемой проблемы, позволившим аргументировать актуальность исследования, включающем ряд исследовательских методов – беседу, педагогическое наблюдение, экспертную оценку, тестирование, с помощью которых удалось произвести диагностику текущего состояния военно-профессиональной направленности первокурсников, а также выявить противоречия, заключающиеся в разнице между требуемым уровнем ВПНК и его реальным значением [4].

В педагогическом эксперименте приняли участие 140 курсантов ведомственного вуза в течение пяти лет (с первого по пятый курс) обучения. Формирующий эксперимент (далее – ФЭ) проводился в три этапа. На первом этапе были выделены контрольная группа (КГ) и экспериментальная группа (ЭГ), с учетом варьируемых и не варьируемых условий. В целях обеспечения возможности сравнения результатов эксперимента, диагностики начального и итогового уровней ВПНК в КГ и ЭГ, получения точной картины состояния изучаемого феномена до и после эксперимента проводились процедуры, обеспечивающие получение и обработку достоверного эмпирического материала, для определения эффективности Программы по формированию ВПНК инженерных специальностей в ведомственном вузе, достижения цели и решения задач исследования [8].

В рамках первого этапа ФЭ производилась проверка однородности КГ и ЭГ, нормальность распределения данных входного тестирования с использованием статистического анализа по t -критерию Стьюдента. В результате обработки результатов мы подтвердили гипотезу H_0 – данные входного тестирования подчинены нормальному распределению, различия критериальных показателей сформированности ВПНК незначительны ($0,01 \leq p \leq 0,05$), что позволяет отнести выборки КГ и ЭГ к одной генеральной совокупности на начало эксперимента [5].

Второй этап ФЭ заключался в непосредственной, поэтапной реализации Программы по формированию ВПНК при активном участии курсантов экспериментальной группы в мероприятиях Программы, сборе и обобщении эмпирических данных, предварительной обработке с целью проведения анализа и сравнения полученных результатов для оценки эффективности разработанной Программы на завершающем этапе формирующего эксперимента. Для входного, на первом этапе, и заключительного тестирования, на завершающем этапе, в ФЭ использовались апробированные методики (адаптированная методика Н.А. Бакшаевой и А.А. Вербицкого по оценке по-

Таблица 1 -

Сравнительный анализ показателей сформированности компонентов ВПНК

КРИТЕРИИ	Уровни	КГ n=83		ЭГ n=57		КГ n=71		ЭГ n=50	
		1 этап ФЭ				3 этап ФЭ			
		чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Мотивационный d1	высокий	22	26,5	9	15,8	19	26,8	7	14,0
	средний	24	16,9	16	28,1	13	18,3	22	44,0
	низкий	47	56,6	32	56,1	39	54,9	21	42,0
Ценностный d2	высокий	5	6,1	3	5,3	19	26,8	18	36,0
	средний	31	37,3	11	19,3	5	7,0	26	52,0
	низкий	47	56,6	43	75,4	47	66,2	6	12,0
Когнитивный d3	высокий	23	27,7	15	26,3	15	21,1	15	30,0
	средний	14	16,9	12	21,1	15	21,1	15	30,0
	низкий	46	55,4	30	52,6	41	57,8	20	40,0
Деятельностный d4	высокий	-	-	-	-	3	4,2	10	20,0
	средний	34	41,0	28	49,1	27	38,0	14	28,0
	низкий	49	59,0	29	50,9	41	57,8	26	52,0

На рис. 2 продемонстрирована динамика процесса формирования компонентов ВПНК.

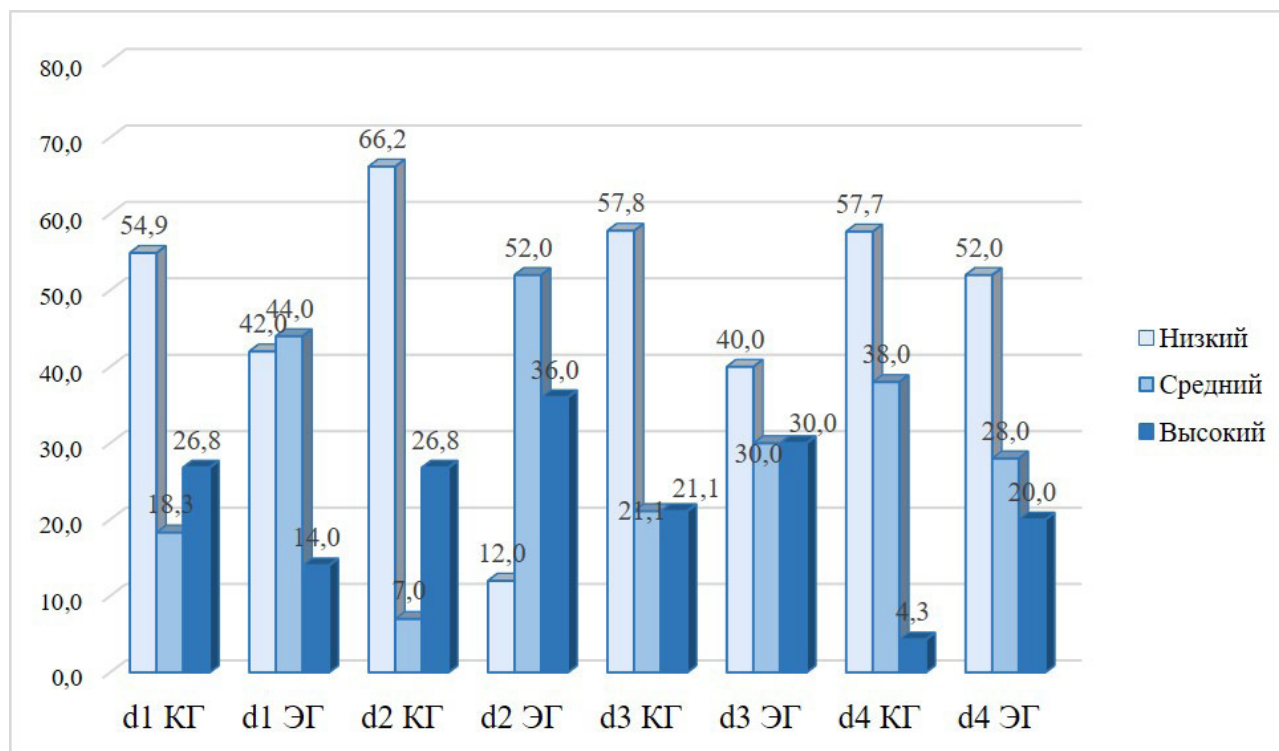


Рисунок 2 – Динамика процесса формирования компонентов ВПНК

знавательных и профессиональных мотивов [2], адаптированный тест мировоззренческой активности Д.А. Леонтьева и А.Н. Ильченко, тест «Куб Линка» [6], экспертная оценка [9]).

На завершающем этапе ФЭ по формированию ВПНК инженерных специальностей ведомственного вуза проведен анализ критериальных показателей сформированности ВПНК, в резуль-

тате которого доказана состоятельность модели и эффективность Программы по формированию исследуемой направленности. Представляем сравнительные данные, полученные на начальном и заключительном этапах формирующего эксперимента в результате оценки критериальных показателей сформированности компонентов ВПНК (табл. 1).

На рис. 3 визуализирован сравнительный анализ обобщенных результатов тестирования на начальном и заключительном этапах формирующего эксперимента, прослеживается динамика формирования ВПНК в контрольной и экспериментальной группах курсантов.

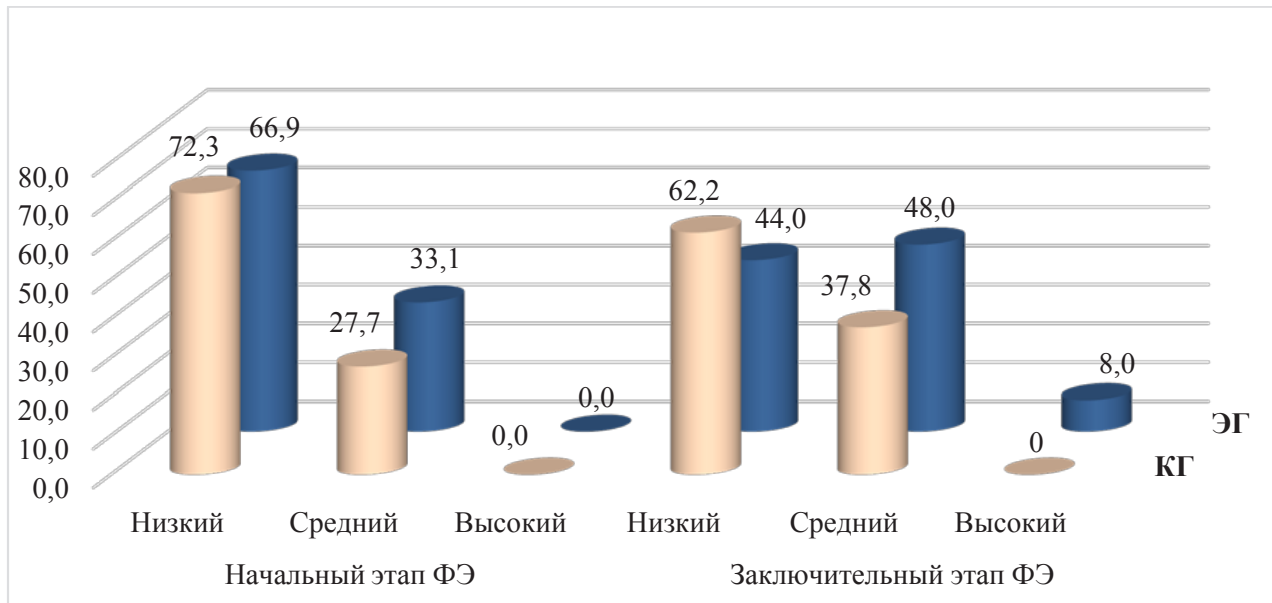


Рисунок 3 – Сравнительные результаты показателей интегральной оценки сформированности ВПНК КГ и ЭГ

Таблица 2 -

Результаты расчета «t-критерия для независимых выборок» по обобщенному показателю сформированности ВПНК КГ и ЭГ

Показатели	Статистика					
	КГ (n=71)	ЭГ (n=50)	Подтверждение гипотезы			
	M±m	M±m	f	Tэмп	p	Вывод
∫	0,2641±0,02251	0,3370±0,2991	0,304	1,985	0,05	H1

Примечание: ∫ - интегральный показатель сформированности ВПНК; M – среднее значение, m – стандартная ошибка среднего, f – значение критерия Ливиня, Tэмп – t-критерий Стьюдента, p – уровень значимости; степень свободы (df) = 120; T_{0,05} = 1,980.

Необходимо отметить, что для вычисления интегрального показателя в научно-экспериментальной работе используется обобщенная функция желательности Харрингтона, в основу которой положены оцененные выше критерии сформированности ВПНК [5].

В результате аналитического сравнения полученных результатов можно сделать вывод о положительной динамике итоговых показателей сформированности ВПНК у курсантов КГ и ЭГ: отмечается увеличение количества курсантов в ЭГ с высоким (+8%) и средним (+14,2%) уровнем ВПНК против нулевого результата по высокому уровню и увеличения (+10,1%) по среднему уровню в КГ. Важно отметить значимое снижение численности курсантов с низким уровнем ВПНК (-22,2%) в ЭГ по сравнению с КГ (-10,1%).

Проверяя гипотезы H0 и H1 для КГ и ЭГ в заключении формирующего эксперимента, определено Tэмп > T_{0,05} (табл. 2), значения t-критерия по обобщенному критерию (1,99) превосходят критическое значение (1,98) и находится в зоне значимости, что позволяет нам отклонить гипотезу H0 и принять альтернативную гипотезу H1 о существовании статистически значимых различий между обобщенными показателями сформированности ВПНК в КГ и ЭГ на заключительном этапе ФЭ [12].

На основе интегральных показателей сформированности ВПНК КГ и ЭГ, подтвержденных методами математической статистики, акцентируем тот факт, что воспитательная работа с обучающимися по экспериментальной Программе позволила повысить уровень ВПНК в ЭГ за счет

перехода курсантов с низкого уровня на средний и высокий, численность курсантов ЭГ с низким уровнем ВПНК значительно уменьшилась (с 66,2% до 44,0%) по сравнению с КГ (с 72,3% до 62,2%).

В заключении сделаем вывод о прогрессивном характере реализованных в воспитательной системе ведомственного вуза модели и Программы по формированию ВПНК. Реализация Программы позволила значительно увеличить количество курсантов с высоким уровнем сформированности ВПНК и добиться минимизации количества курсантов с низким уровнем ее сформированности в ЭГ по сравнению с КГ. Таким образом, Программа по формированию военно-профессиональной направленности курсантов инженерных специальностей обогащает

традиционный воспитательный процесс, который преобразуется и становится более продуктивным по сравнению с традиционной моделью, реализуемой в воспитательной системе ведомственного вуза.

На основе результатов научно-экспериментальной работы отметим достоинства структурно-функциональной модели и реализованной Программы, с применением интерактивных педагогических методов и технологий согласно технологическим картам, современных форм и технических средств, мультимедиа и IT, которые обеспечили повышение уровня сформированности военно-профессиональной направленности курсантов инженерных специальностей ведомственного вуза.

Список источников

1. Бессонова А.В. Критерии и показатели оценки профессионального самоопределения курсантов военных вузов в процессе профессиональной подготовки // Мир университетской науки: культура, образование. 2019. № 1. С. 72–82.
2. Вербицкий А.А. Воспитание в военном вузе // Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты. Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции / под ред. Л. М. Митиной. Москва, 18-21 июля 2018 г. С. 14–17 [Электронный ресурс]. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35614662_63788735.pdf (дата обращения: 06.09.2022).
3. Денисов А.Е. Комплексная характеристика формирования военно-профессиональной направленности у студентов учебных военных центров // Поволжский педагогический вестник. 2018. № 1 (18). С. 67–72.
4. Образцов П.И., Козачок А.И., Войцеховский А.И., Пантелеев Р.Г. Критериально-оценочный аппарат сформированности организационно-управленческой компетенции будущего военного специалиста // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2019. № 1. С. 73–77.
5. Селютин В.Д. Об использовании методов математической статистики в педагогических диссертациях // Образование и общество. 2017. № 4 (105). С. 104–106.
6. Тестотека [Электронный ресурс]. // URL: <http://testoteka.narod.ru/lichn/2/05.html> (дата обращения: 27.09.2022).
7. Чебатареv В.А. Исследование процессов формирования профессионализма курсантов в профессиональном воспитании // Философия образования. 2017. № 4. С. 170–179.
8. Яковлев Е.В. Педагогический эксперимент: сущность, содержание, особенности организации // Вестник КГПИ. 2013. № 2. С. 79–85.
9. Healey M., Addis M. Use of peer and self-assessment to distribute group marks among individual team members: Ten years' experience // Healey-Cheltenham: University of Gloucestershire Geography Discipline Network and School of Environment. 2004. P. 116–121.
10. Johansen R. B., Laberg J. C., Martinussen M. Military identity as predictor of perceived military competence and skills // Armed Forces & Society. 2014. no. 40 (3). P. 521–543.
11. Klimenko L.V., Posukhova O. Y. Russian Military Personnel Under Institutional Reforms: Professional Attitude and Identity // Journal of Institutional Studies. 2018. Vol. 10. no. 2. P. 72–89.
12. The probable error of a mean. Student [Elektronnyi resurs]. URL: <https://www.york.ac.uk/depts/maths/histstat/student.pdf> (accessed 14.09.2022).

References

1. Bessonova A.V. Criteria and indicators for assessing the professional self-determination of cadets of military universities in the process of professional training // The world of university science: culture, education. 2019. № 1. S. 72–82.
2. Verbitsky A.A. Education in a military university // Personal-professional and career development: current research and foresight projects. Collection of articles of the XIV International Scientific and Practical Conference / edited by L. M. Mitina. Moscow, July 18-21, 2018. S. 14–17 [Elektronnyi resurs]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35614662> (data obrashcheniya 06.09.2022).

3. Denisov A.E. Complex characteristics of the formation of military-professional orientation among students of military training centers // *Volga Pedagogical Bulletin*. 2018. № 1 (18). S. 67–72.
4. Obraztsov P.I., Kozachok A.I., Voitsekhovskiy A.I., Panteleev R.G. Criterion-evaluation apparatus of the formation of organizational and managerial competence of the future military specialist // *Bulletin of the Voronezh State University. Series: Problems of higher education*. 2019. № 1. S. 73–77.
5. Selyutin V. D. On the use of mathematical statistics methods in pedagogical dissertations // *Education and Society*. 2017. № 4 (105). S. 104–106.
6. Test Library [Elektronnyi resurs] // URL: <http://testoteka.narod.ru/lichn/2/05.html> (data obrashcheniya 27.09.2022).
7. Chebatarev V.A. Research of the processes of formation of professionalism of cadets in professional education // *Philosophy of education*. 2017. № 4. S. 170–179.
8. Yakovlev E.V. Pedagogical experiment: essence, content, features of the organization // *Bulletin of the KGPI*. 2013. № 2. S. 79-85.
9. Healey M., Addis M. Use of peer and self-assessment to distribute group marks among individual team members: Ten years' experience // *Healey-Cheltenham: University of Gloucestershire Geography Discipline Network and School of Environment*. 2004. P. 116–121.
10. Johansen R.B., Laberg J.C., Martinussen M. Military identity as predictor of perceived military competence and skills // *Armed Forces & Society*. 2014. no. 40 (3). P. 521–543.
11. Klimenko L.V., Posukhova O.Y. Russian Military Personnel Under Institutional Reforms: Professional Attitude and Identity // *Journal of Institutional Studies*. 2018. Vol. 10. no. 2. P. 72–89.
12. The probable error of a mean. Student [Elektronnyi resurs]. URL: <https://www.york.ac.uk/depts/maths/histstat/student.pdf> (accessed 14.09.2022).

Информация об авторе

Д.И. Костюков – соискатель, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева.

Information about the author

D.I. Kostyukov – an applicant for an academic degree, Orel State University named after I.S. Turgenev.

Статья поступила в редакцию 07.10.2022; одобрена после рецензирования 15.11.2022; принята к публикации 22.12.2022.

The article was submitted 07.10.2022; approved after reviewing 15.11.2022; accepted for publication 22.12.2022.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 78–84. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 78–84. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья

УДК 37.016:811

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ШКОЛЬНИКОВ

Ирина Евгеньевна Красилова

Государственный гуманитарно-технологический университет,

Орехово-Зуево, Россия

irinakrasilova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8187-7880>

Аннотация. Статья посвящена определению значения языковой картины мира для достижения целей обучения иностранному языку в общеобразовательных организациях. Оно должно быть направлено на формирование коммуникативной культуры обучающихся, осознание роли языков как инструмента межличностного и межкультурного взаимодействия, должно способствовать их общему речевому развитию, а также воспитанию гражданской идентичности, расширению кругозора. Носители каждого языка имеют свое, особенное видение окружающего мира, что и составляет основу языковой картины мира. Согласно гипотезе лингвистической относительности, язык оказывает влияние на мировоззрение и мышление его носителей. Языковая картина мира не является чем-то неизменным. Она изменяется под влиянием внутренних и внешних факторов. Для школьников, изучающих иностранный язык, важно понимание особенностей языковой картины мира, созданной носителями этого языка, чтобы лучше понимать сам язык, а также участников межкультурной коммуникации. В статье на примерах показано, как отличаются русскоязычная и англоязычная картины мира. Сравнительный анализ лексического состава русского и английского языков, а также грамматических явлений должен помочь учащимся формировать основу вторичной языковой личности, что возможно только с опорой на первичную языковую личность носителя родного языка.

Ключевые слова: языковая картина мира, концептуальная картина мира, языковая личность, вторичная языковая личность, культура

Для цитирования: Красилова И.Е. Языковая картина мира и ее значение в обучении иностранному языку школьников // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 78-84.

LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD AND ITS IMPORTANCE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO SCHOOLCHILDREN

Irina Y. Krasilova

State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia

irinakrasilova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8187-7880>

Abstract. The article is concerned with the importance of the language picture of the world for achievement of the goals of teaching a foreign language in educational organizations. It should be aimed at the formation of a communicative culture of school students, awareness of the role of languages as an instrument of interpersonal and intercultural interaction. It also should contribute to their common speech development, as well as the education of civic identity, and expand their horizons. Speakers of each language have their own, special vision of the world around them, which is the basis of the language picture of the world. According to the hypothesis of linguistic relativity, language influences the worldview and thinking of its speakers. The language picture of the world is not something unchanged. It changes under the influence of internal and

external factors. For schoolchildren studying a foreign language, it is important to understand the peculiarities of the language picture of the world created by native speakers of this language in order to understand the language better, and to understand participants of intercultural communication. The article shows with some examples how the Russian and English language pictures of the world differ. A comparative analysis of the lexical composition of Russian and English, as well as grammatical phenomena, should help students form the basis of a secondary language personality, which is possible only when based on the primary language personality of a native speaker.

Key words: language picture of the world, conceptual picture of the world, language personality, secondary language personality, culture

For citation: Krasilova I.Y. Language picture of the world and its importance in teaching a foreign language to schoolchildren // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 78–84.

© Красилова И.Е., 2022

Язык – часть культуры того народа, который его создал, и средство сохранения культуры. Язык отражает некую общую, коллективную философию носителей этого языка. Носители каждого языка имеют собственное видение окружающего их мира, которое находит отражение в языке. Поскольку процесс создания языковой картины мира начался очень давно, фактически со времени зарождения языков, она довольно существенно отличается от картины мира, которая сформировалась в представлении современного человека благодаря развитию науки. Наряду с термином «языковая картина мира» существует термин «концептуальная картина мира», под которой понимают «глобальный образ мира, существующий в сознании какого-либо социума в определенный период его истории, который создается в результате научного познания действительности» [3, с.14].

Языковую картину мира (здесь и далее ЯКМ) можно считать в определенном смысле наивной, но никак не примитивной. Понимание ЯКМ становится одной из задач при изучении иностранного языка. Целью настоящей статьи является определение значения языковой картины мира для успешного овладения иностранным языком учащимися общеобразовательных организаций.

В словаре методических терминов и понятий под редакцией Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина находим следующее определение языковой картины мира: «Совокупность знаний об окружающем человека мире, запечатленных в языковой форме. Отраженные в языке представления данного языкового коллектива о строении, элементах и процессах действительности [1, с. 362]». Картина мира «представляет собой целостный глобальный образ мира, который является результатом всей духовной жизни человека. Отражение же этого мира в единицах языка и текстах, создаваемых с помощью средств языка, и образует языковую картину мира» [Там же].

Само понятие «языковая картина мира» впервые использовал немецкий языковед и педагог Йохан Лео Вайсгербер [6]. Он в свою очередь опирался на труды В. фон Гумбольдта, его идеи о том, что язык является воплощением духа нации. Весомый вклад в формирование понятия языковой картины мира внесли американские этнолингвисты Эдвард Сепир и Бенджамин Уорф. Хорошо известна гипотеза лингвистической относительности (гипотеза Сепира-Уорфа), согласно которой структура языка оказывает влияние на мировоззрение и восприятие его носителей, на их когнитивные процессы. Степень этого влияния можно оценивать по-разному: по одной из версий («сильной»), язык полностью определяет мышление, по другой («слабой»), язык только *влияет* на мышление, и наряду с лингвистическими категориями мышление формируется под влиянием как лингвистических категорий, так и традиций народа, некоторых видов неязыкового поведения [5, с.18]. Иначе говоря, «язык – это не просто инструмент для воспроизведения, он сам формирует наши мысли» [2, с.66].

ЯКМ «включает универсальные черты, общие для всего человечества, черты культурно-специфические – некоторую культурную «сердцевину», единую для всех членов социальной группы или общности, а также индивидуальные черты, присущие определенной личности» [12, с.121].

Следует отметить, что языковая картина мира не является чем-то статичным. Она изменяется. Так, в древнеанглийском языке глагол имел только два времени – настоящее и прошедшее. Идея будущего выражалась лексически или контекстуально. Однако позднее с помощью модальных глаголов *sculan* и *willan* будущее время стали выражать грамматическим способом.

С одной стороны, ЯКМ является следствием исторического развития этноса и языка, а с другой стороны, определяет особый путь их даль-

нейшего развития. Мировоззрение, образ жизни народа, запечатлённые средствами языка, передаются из поколения в поколение. Язык – это «промежуточный мир», «войдя» в который можно понять «национальный дух», увидеть особенности носителей языка. В конечном итоге осознание ЯКМ способствует более полному пониманию носителей языка, что необходимо для полноценной межкультурной коммуникации.

В Примерной рабочей программе основного общего образования по английскому языку говорится: «Изучение иностранного языка направлено на формирование коммуникативной культуры обучающихся, осознание роли языков как инструмента межличностного и межкультурного взаимодействия, способствует их общему речевому развитию, воспитанию гражданской идентичности, расширению кругозора, воспитанию чувств и эмоций [14, с.5]».

На прагматическом уровне целью иноязычного образования провозглашено формирование коммуникативной компетенции обучающихся в единстве всех её составляющих, среди которых важное место занимает языковая компетенция, в определении которой в Примерной рабочей программе ООО по английскому языку указано наряду с овладением новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с отобранными темами общения и «освоение знаний о языковых явлениях изучаемого языка, разных способах выражения мысли в родном и иностранном языках» [14, с.6]. Таким образом, языковой картине мира в освоении иностранного языка на уровне общего образования должна отводиться достаточно важная роль.

Американский ученый Н. Хомский считал, что «сознание есть картина реального мира, а язык есть картина сознания» [3, с.7]. Лексический состав языка прежде всего привлекает внимание при исследовании специфики языковой картины мира. Это то, что лежит на поверхности, «верхний слой лингвокультуры» [12, с.123]. Ярким примером национальной специфики языка является безэквивалентная лексика, культуронимы (например, «валенки», «самовар», «дача» в русском языке, “kilt”, “saloon”, “dude ranch” в английском).

Лексика каждого языка отражает специфическое членение внеязыковой действительности, свойственное данному этносу. «Мы расчленяем природу в направлении, подсказанным нашим языком» [3, с.15]. Так, переводя с русского языка на английский предложение «Он ранен в руку», придется уточнить, в какую именно часть руки

(hand, arm). А английское выражение “the sky was blue” заставит задуматься носителя русского языка: каким было небо, голубым или синим?

Переводчики, пожалуй, как никто другой ощущают несовпадение языковых картин мира. Так, например, пантера Багира в «Книге джунглей» Р. Киплинга в оригинале мужского рода, герой-воин с ореолом романтического восточного колорита. Тигр Шер-Хан – разбойник. Если тигр в русском языке мужского рода, поэтому образы в оригинальной версии и переводе совпали, то с пантерой ситуация более сложная. В русском языке пантера женского рода. Отношения Багиры и Маугли в оригинальной англоязычной версии оказались при переводе на русский язык совершенно искаженными. Вместо мужской дружбы появилась материнская опека. Аналогично женские черты приобрели некоторые герои Л. Кэрролла (Соня, Черепаха, Гусеница,) и Сова у А. Милна. В русском языке это все существительные женского рода, в то время как авторы известных английских сказок придали своим героям мужские черты в соответствии с представлениями, зафиксированными в англоязычной картине мира о том или ином человеческом типаже, поскольку именно с ними ассоциировали авторы своих персонажей. Грамматическая категория рода у английских существительных практически исчезла. В русскоязычной картине мира ситуация совсем иная. В славянской традиции практически каждое животное считалось тотемным. Славяне-язычники верили, что каждый бог может превратиться в животное. В результате животные в русском языке более антропоморфны, что и было закреплено в языке с помощью категории рода.

Не вызывает сомнения то, что лексика как зеркало отражает специфику культуры, делает языковую картину мира уникальной. Однако есть мнение, что «корреляции между культурными ценностями и грамматическим строем языка менее очевидны, чем корреляции между культурой и лексикой, но более значительны» [9, с.57]. «Сознание – это отражение реального мира, а грамматика – это соединение в структуры отраженных фигур» [3, с.15]. Польский лингвист Анна Вержбицкая, сравнивая русский и английский языки, убедительно показала, что этническая ментальность ярко отражается не только в словарном составе языка, но и в его грамматическом строе [7]. В этой связи любопытно следующее замечание Н.Д. Арутюновой о том, что «англоговорящие американцы мыслят стереотипно, часто проявляют эгоцентризм, полагая, что партнер должен руководствоваться теми же правилами,

что они сами. Американцы зациклены на жизни своего континента, практически не интересуются жизнью других народов, и при всей своей любви пошутить, делают это, как правило, незатейливо» [2, с.60-61].

Национально-культурная специфика речевого поведения проявляется в выборе тех или иных грамматических средств языка для передачи смыслового содержания речевого высказывания. При изучении английского языка как иностранного неизменно вызывают трудности: система видо-временных форм глагола, модальные глаголы, грамматические категории наклонения, рода, артикль, широкое использование номинативных конструкций. Спецификой английского языка является также строго фиксированный порядок слов в предложении, что характерно для аналитических языков.

В своих работах А. Вержбицкая, сравнивая русский и английский языки, пришла к выводу о том, что в основе этих языков лежат «диаметральные противоположные культурные ценности» [4, с.156]. Есть два совершенно разных взгляда на жизнь: первая – активная (или агентивная), в центре внимания, что «я делаю»; вторая пассивная (или пациентивная), «что происходит со мной». Иначе говоря, с одной стороны активная жизненная позиция, желание все держать под контролем, решать самому, а с другой, некая созерцательность, «покорность судьбе». По мнению Линн Виссон, такие разные жизненные позиции явно проступают в грамматических структурах русского и английского языков. Она отмечает, что «английский изобилует сотнями конструкций, в которых подчеркнута выражен активный деятель, но беден неопределенно-личными и безличными выражениями; русский напротив, богат последними» [8, с.73]. В английском языке на синтаксическом уровне часто используются номинативные конструкции типа «I believe...», «I think...», и т.д., и реже можно встретить конструкции типа «It is impossible for me...», «It seems to me that...». Для русского же языка такие дативные конструкции являются вполне обычными («Мне не верится...», «Мне помнится...», «Мне кажется...»). По мнению А. Вержбицкой, именно таким способом русские показывают, что эти события просто «случаются» в их умах и что они не несут за них ответственность [7, с. 69].

Страдательный залог используется в русском языке значительно чаще. Вероятно, все обращали внимание, что при переводе текста с русского языка на английский в текстовом редакторе Word Microsoft и проверке его с помощью функции «Рецензирование» редактор неизменно реагиру-

ет на пассивные конструкции и предлагает изменить их на активные.

Однако не следует делать вывод на основе сказанного выше, что носители русского языка пассивны, ленивы по своей натуре и безответственны. На русскую культуру, а значит и на языковую картину мира, очень сильное влияние оказывало православие. Жизненная позиция русского человека определялась, с одной стороны, готовностью принять, «что Бог даст», а с другой, пониманием того, что «на Бога надейся, а сам не плошай».

По классификации Г. Хофстеде [13], русская культура тяготеет к коллективистскому типу, английскую, американскую культуру, без сомнения, можно отнести к индивидуалистскому. Следует заметить, что коллективизм, «общинность» как характеристика русской культуры в последние десятилетия несколько нивелировалась, но не исчезла. Хранителем ее является русский язык. Тенденция «не выделять себя» находит отражение в широком использовании в русском языке «безличных оборотов и конструкций, в которых семантический субъект выражен косвенным падежом» [11, с.180]. В английских предложениях на первое место ставится подлежащее. Оно является доминирующим. Для носителей индивидуалистской культуры характерна тенденция начинать свою речь с «Я». В английском языке это местоимение даже пишется всегда с заглавной буквы. Для сравнения: I'm hungry. I'd like to have a meal – Есть хочется.

Еще один параметр оценки национальной культуры, введенный Г. Хофстеде, это дистанцированность от власти. Для культур с большой дистанцированностью от власти (а к таковым можно отнести и Россию) характерно уважительное отношение к власти, вплоть до преклонения перед начальством. Для культур с малой дистанцированностью от власти (к ним относятся культуры Великобритании и США) более характерны отношения, построенные на основе равенства, уважения к личности. Носители такой культуры не приветствуют коммуникативное давление на собеседника, что находит отражение в английском языке. Просьбе на русском языке «Сделайте это, пожалуйста» в английском языке соответствует вопросительная модель «Could/Would you do...». Сравним и другие примеры: «Принесите, пожалуйста, еще чашечку чая.» – “Could I have another cup of tea, please?»; «Проходите, пожалуйста.» – “Would you like to come through?”.

Повышенный интерес англоговорящего языкового сообщества к отдельной личности (или от-

дельному предмету) отражается в использовании артикля. Носитель английского языка рассматривает каждый элемент окружающего его мира, как «один из многих» (людей или предметов) или «тот самый», «тот, о котором шла речь», «о котором я знаю» [4, с.159].

При обучении английскому языку часто приходится сталкиваться с ошибочным употреблением предлогов. Одна из основных причин связана со спецификой языковой картины мира. Например, носители английского языка воспринимают Интернет как изображение на экране компьютера, отсюда выбор предлога – “on the Internet”. Русскоговорящим пользователям Интернета он представляется, прежде всего, как некий виртуальный мир, поэтому мы говорим «в Интернете» [10, с.47].

Наряду с понятием «языковая картина мира» в лингводидактике используется с 80-х годов прошлого века понятие «вторичная языковая личность». Вторичная языковая личность формируется в процессе овладения иностранным языком и обладает способностью к межкультурной коммуникации. В словаре методических терминов вторичная языковая личность определяется как «личность, приобщенная к культуре народа, язык которого изучается» [1, с.45]. Из словарной статьи следует, что «языковая личность» как поня-

тие приравнивается к понятию «носитель языка». Полагаем, что носитель языка есть носитель и отчасти творец (или сотворец) языковой картины мира. Чтобы сформировалась вторичная языковая личность в ходе учебного процесса, необходимо, чтобы учащийся осознал себя как языковая личность, что самым непосредственным образом связано с осознанием своей национальной культурной идентичности, пониманием особенностей языковой картины мира, в основе которой лежит родная культура, история своего народа.

Способность сравнивать, анализировать разные языковые картины мира способствует более успешному освоению иностранного языка, поскольку позволяет лучше понять лексические, грамматические и другие особенности этого языка, помогает избежать ошибок в процессе межкультурной коммуникации. Переключение с одного языкового кода на другой происходит быстрее и дает более качественный результат. Следовательно, значение языковой картины мира в курсе обучения иностранному языку школьников высоко. Изучение иноязычной картины мира имеет не только прикладное, но и общеобразовательное значение. Готовность со вниманием, пониманием и уважением относиться к иным культурам, иным народам – это неотъемлемая черта современного цивилизованного человека.

Список источников

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. I-XM. 896 с.
3. Беляева М. Ю. Грамматическая картина мира: краткий курс лекций для студентов 2-го курса бакалавриата, обучающихся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование (профиль подготовки – Филологическое образование) очной формы обучения. Славянск-на-Кубани: Филиал Кубанского гос. ун-та в г. Славянске-на-Кубани, 2018. 33 с.
4. Бободжанова Л.К. Отражение национальной языковой картины мира в грамматическом строе английского и русского языков // Вопросы методики преподавания в вузе. 2013. №2 (16). С.152-163.
5. Бородай С. Ю. Современное понимание проблемы лингвистической относительности: работы по пространственной концептуализации // Вопросы языкознания. 2013. № 4. С.14-54.
6. Бурас М., Кронгауз М. Жизнь и судьба гипотезы лингвистической относительности. Библиотека «Элементы» [Электронный ресурс]. URL: https://elementy.ru/nauchno-populyarnaya_biblioteka/431410/Zhizn_i_sudba_gipotezy_lingvisticheskoy_otnositelnosti (дата обращения: 05.11.2022).
7. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание: Пер. с англ. Отв. ред. М.А. Кронгауз, вступ. ст. Е.В.Падучевой. М.: Русские словари, 1996. 416 с.
8. Виссон Л. Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур. Пер. в англ. Изд. 3-е стереотипное. М.: Р.Валент, 2005. 192 с.
9. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2001. 352с.
10. Красилова И.Е. Роль родного языка в реализации требований обновленных ФГОС ОО в обучении иностранному языку // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 3. С.43–49 [Электронный ресурс].URL: <https://evestnik.ggtu.ru/роль-родного-языка-в-реализации-требо/> (дата обращения: 06.11.2022).
11. Ларина Т. В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах: Монография. М.: Изд-во РУДН, М., 2003. 315 с.

12. Леонтович О. А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения: Монография. М.: Гнозис, 2005. 352 с.
13. Науменко Т.В., Морозова Д.А. Теория межкультурных измерений Г. Хофстеде как методологическая основа исследования современных социальных процессов // Международный журнал исследований культуры. 2018. №1 (30). С.144-154.
14. Примерная рабочая программа основного общего образования. Предмета «Английский язык» (для 5-9 классов образовательных организаций). Одобрена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол3/21 от 27.09.2021 г. Сайт Единое содержание общего образования [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Anglijskij_yazik_proekt_.htm (дата обращения 05.11.2022).

References

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam). M.: Izdatel'stvo IKAR, 2009. 448 s.
2. Arutyunova N.D. Yazyk i mir cheloveka. M.: Yazyki russkoi kul'tury, 1999. I-XM. 896 с.
3. Belyaeva M. Yu. Grammaticheskaya kartina mira: kratkii kurs leksii dlya studentov 2-go kursa bakalavriata, obuchayushchikhsya po napravleniyu 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (profil' podgotovki – Filologicheskoe obrazovanie) ochnoi formy obucheniya. Slavyansk-na-Kubani: Filial Kubanskogo gos. un-ta v g. Slavyanske-na-Kubani, 2018. 33 s.
4. Bobodzhanova L.K. Otrazhenie natsional'noi yazykovoii kartiny mira v grammaticheskom stroe angliiskogo i russkogo yazykov // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze. 2013. №2 (16). С.152-163.
5. Borodai S. Yu. Sovremennoe ponimanie problemy lingvisticheskoi otноситel'nosti: raboty po prostranstvennoi kontseptualizatsii // Voprosy yazykoznaniya. 2013. № 4. S.14-54.
6. Buras M., Krongauz M. Zhizn' i sud'ba gipotezy lingvisticheskoi otноситel'nosti. Biblioteka «Elementy» [Elektronnyi resurs]. URL: https://elementy.ru/nauchno-populyarnaya_biblioteka/431410/Zhizn_i_sudba_gipotezy_lingvisticheskoy_otnositel'nosti (data obrashcheniya: 05.11.2022).
7. Vezhbitskaya A. Yazyk. Kul'tura. Poznanie: Per. s angl. Otv. red. M.A. Krongauz, vstup. st. E.V.Paduchevoi. M.: Russkie slovari, 1996. 416 s.
8. Visson L. Russkie problemy v angliiskoi rechi. Slova i frazy v kontekste dvukh kul'tur. Per. v angl. Izd. 3-e stereotipnoe. M.: R.Valent, 2005. 192 s.
9. Elizarova G.V. Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam. SPb.: KARO, 2001. 352s.
10. Krasilova I.E. Rol' rodnogo yazyka v realizatsii trebovaniy obnoblennykh FGOS OO v obuchenii inostrannomu yazyku // Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tehnologicheskogo universiteta. 2022. № 3. S.43–49 [Elektronnyi resurs]. URL: <https://vestnik.ggtu.ru/rol'-rodnogo-yazyka-v-realizatsii-trebo/> (data obrashcheniya: 06.11.2022).
11. Larina T. V. Kategoriya vezhlivosti v angliiskoi i russkoi kommunikativnykh kul'turakh: Monografiya. M.: Izd-vo RUDN, M., 2003. 315 s.
12. Leontovich O. A. Russkie i amerikantsy: paradoksy mezhkul'turnogo obshcheniya: Monografiya. M.: Gnozis, 2005. 352 s.
13. Naumenko T.V., Morozova D.A. Teoriya mezhkul'turnykh izmerenii G. Khofstede kak metodologicheskaya osnova issledovaniya sovremennykh sotsial'nykh protsessov // Mezhdunarodnyi zhurnal issledovaniy kul'tury. 2018. №1 (30). S.144-154.
14. Primernaya rabochaya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya. Predmeta «Angliiskii yazyk» (dlya 5-9 klassov obrazovatel'nykh organizatsii). Odobrena resheniem Federal'nogo uchebno-metodicheskogo ob"edineniya po obshchemu obrazovaniyu, protokol3/21 ot 27.09.2021 g. Sait Edinoe sodержanie obshchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs]. URL: https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Anglijskij_yazik_proekt_.htm (data obrashcheniya 05.11.2022).

Информация об авторе

И.Е. Красилова – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Государственного гуманитарно-технологического университета.

Information about the author

I.Y. Krasilova – Ph.D. of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of the English language, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 27.11.2022; одобрена после рецензирования 15.12.2022; принята к публикации 22.12.2022.

The article was submitted 27.11.2022; approved after reviewing 15.12.2022; accepted for publication 22.12.2022.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 85–93 ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 85–93. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья

УДК 37.017:378

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Ольга Юрьевна Муллер

Сургутский государственный университет, Сургут, Россия, olga_megion@mail.ru, <https://orcid.org/000-0002-8938-5386>

Аннотация. Значение сущности воспитания гражданственности и патриотизма молодежи возрастает многократно в наше время в связи с тем, что состояние общества и будущего страны определяют их ценностные ориентиры, любовь к Родине и активную гражданскую позицию. Автор статьи акцентирует внимание на важности проблемы гражданско-патриотического воспитания молодежи в современных условиях. Цель статьи – определение сущности и структуры понятия «гражданско-патриотическое воспитание». В данной работе рассматриваются теоретические и практические аспекты гражданско-патриотического воспитания, подчеркивающие важность учета двух граней целостной личности – «патриота» и «гражданина». В целях исследования проблемы гражданско-патриотического воспитания автором были изучены нормативно-правовые акты, теоретические источники, исследования ученых. Рассмотрены цель, сущность, задачи и содержание гражданско-патриотического воспитания. Методы исследования: теоретические (анализ, синтез, систематизация, обобщение) и эмпирические (анкетирование). Использование теоретических методов указывает на проблему формирования гражданско-патриотических качеств молодого поколения как одной из социально значимых государственных задач; эмпирический метод исследования позволил выявить противоречия и проблемы в данном направлении с целью дальнейшей коррекции воспитательного процесса в вузе. Представлены результаты исследования, целью которого является выявление перечня качеств личности социального характера, направленных на соотношение понятий «патриот» и «гражданин». Результаты исследования позволяют сделать вывод о сущности и структуре гражданско-патриотического воспитания.

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание, гражданственность, патриотизм, воспитание, патриот, гражданин, молодежь

Для цитирования: Муллер О.Ю. Сущность и структура гражданско-патриотического воспитания // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 85-93.

Original article

ESSENCE AND STRUCTURE OF CIVIL AND PATRIOTIC EDUCATION

Olga Yu. Muller

Surgut State University, Surgut, Russia, olga_megion@mail.ru, <https://orcid.org/000-0002-8938-5386>

Abstract. The importance of the essence of education of citizenship and patriotism of young people is increasing many times at present due to the fact that the state of society and the future of the country is determined by their value orientations, love for the motherland and an active civic position. The author of the article focuses on the importance of the problem of civil and patriotic education of youth in modern conditions. The purpose of the article is to determine the essence and structure of the concept of «civic-patriotic education». This paper considers the theoretical and practical aspects of civic-patriotic education, emphasizing the importance of taking into account the two facets of a holistic personality – «patriot» and «citizen». In order to study the problem of civic-patriotic education, the author studied legal acts, theoretical sources, researches of scientists. The purpose, essence, tasks and content of civil-patriotic education are considered. Research

methods: theoretical (analysis, synthesis, systematization, generalization) and empirical (questioning). The use of theoretical methods points to the problem of forming the civil-patriotic qualities of the younger generation as one of the socially significant state tasks; the empirical method of research made it possible to identify contradictions and problems in this direction in order to further correction of the educational process at the university. The results of the study are presented, the purpose of which is to identify a list of personality traits of a social nature, aimed at the relationship between the concepts of "patriot" and "citizen". The results of the research allow us to draw a conclusion about the essence and structure of civic-patriotic education.

Keywords: civic-patriotic education, citizenship, patriotism, education, patriot, citizen, youth

For citation: Muller O.Yu. Essence and structure of civil and patriotic education // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 85–93.

© Муллер О.Ю., 2022

В современном обществе актуальность проблемы гражданско-патриотического воспитания определяется разрушением традиционных ценностей, нравственных идеалов, расширением неблагоприятной среды социального пространства, влияющей на чувства и сознание. Ценностное отношение к своей семье, родному краю, стране, формирование нравственных идеалов общества, патриотизма, стремления к миру, потребности в труде на благо общества могут быть организованы в процессе целенаправленной деятельности. Задачи гражданско-патриотического воспитания, направленные на формирование и развитие личности, решаются на основе системного подхода комплексом различных мероприятий [6].

На сегодняшний день тема гражданско-патриотического воспитания приобретает особую актуальность, так как является государственной задачей. Так, в законе «Об образовании в Российской Федерации» важное место отводится воспитанию таких качеств у студентов, как уважение к правам и свободам человека, гражданственность, трудолюбие, любовь к окружающей природе, Родине, семье [11]. Тема воспитания была обозначена Президентом РФ В.В. Путиным в Указе «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [10]. С 1 января 2021 года в России стартовала реализация федерального проекта «Патриотическое воспитание» в рамках национального проекта «Образование», основными задачами которого являются: обеспечение функционирования системы патриотического воспитания граждан, проведение мероприятий патриотической направленности и т.д. [12]. В рамках проекта ведется работа по развитию воспитательной деятельности в образовательных организациях общего и профессионального образования, проведению мероприятий патриотической направленности, направленных на формирование духовной, социально активной и гармонично раз-

витой личности, осознающей неразрывную связь со своей Родиной, способной действовать во благо развития нашего общества на основе духовно-нравственных и культурных ценностей народов Российской Федерации [8; 13].

Вопросами развития гражданственности и патриотизма занимались известные деятели и педагоги: Я.А. Коменский, А.Н. Радищев, В.Г. Белинский, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, Л.Н. Толстой, Б.Т. Лихачев. Проблемы развития гражданственности и патриотизма среди молодежи рассматривали в своих диссертационных исследованиях такие ученые, как И.А. Ильин, В.А. Кобылянский и др.

В педагогической деятельности под гражданско-патриотическим воспитанием подразумевается такое воспитание, при котором данный процесс направлен на принципы формирования ответственного гражданина, ценящего свое гражданство и осознающего себя как часть государства и его политической жизни [7].

Актуальность и важность гражданско-патриотического воспитания в современной педагогике автор И.И. Болдырев обосновывает тем, что оно обусловлено современными вызовами отечественного общественного образования [2]. Исследователь отмечает тесную взаимосвязь гражданского воспитания с патриотическим, которые дополняют и расширяют друг друга смежными категориями.

Следует отметить, что автор Г. Я. Гревцева акцентирует внимание на направленность процесса гражданско-патриотического воспитания, выступающего под руководством педагога «результатом приобретения опыта и отражающего внутреннее состояние в форме интереса, мотивов, потребностей, установок, позиции, убеждений» [3]. Согласимся с мнением автора, что гражданско-патриотическое воспитание является составной частью культуры и образования личности и представляет собой социальную ценность для ее

развития. Г.Я. Гревцева отмечает специфику социально-культурной среды вуза и включение учащейся молодежи в гражданско-патриотическую деятельность в рамках этой среды.

Также Ю. С. Мануйлов уделяет большое внимание социокультурной среде как системе духовно-нравственных и гражданских ценностей и ориентируется на способы реализации средового подхода [5]. Действительно, от специфики и особенностей социокультурной среды во многом зависит результат гражданско-патриотического воспитания, формирование ценностных ориентиров и гражданских качеств.

Цель проведения данного исследования заключается в определении сущности и структуры понятия «гражданско-патриотическое воспитание».

Поставленной цели соответствуют задачи:

- выявить сущность и структуру гражданско-патриотического воспитания;
- провести экспериментальную работу с целью выявления перечня качеств личности социального характера, направленных на соотношение понятий «патриот» и «гражданин»;
- разработать рекомендации по дальнейшей работе в направлении гражданско-патриотического воспитания.

Согласно словарю русского языка, патриот — это «тот, кто любит свое Отечество, предан своему народу, готов на жертвы и подвиги во имя ин-

тересов своей Родины» [4]. Гражданин в этом же источнике определяется в правовом контексте как лицо, имеющее гражданство, соответствующие права и обязанности, и как «человек, служащий Родине, народу, заботящийся об общественном благе» [4]. Таким образом, первое определение гражданина соотносится с правовым дискурсом, тогда как второе тесно связывается с понятием «патриот». В связи с выводом мы вправе утверждать, что содержание понятий «патриот» и «гражданин» в теоретической и практической составляющих гражданско-патриотического воспитания можно соотнести как грани целостной личности, что предполагает комплексный системный подход к воспитанию соответствующих качеств. Однако при проектировании образовательных траекторий следует учитывать различия данных дефиниций.

Для достижения цели и задач гражданско-патриотического воспитания, которые заключаются в формировании у обучающегося чувства принадлежности к обществу, в котором он живет, представим структуру, состоящую из совокупности взаимосвязанных элементов, которые детерминированы принципами воспитания (рисунок 1).

А.В. Станкевич и другие авторы утверждают, что в практике педагога по управлению проектом гражданско-патриотического воспитания в условиях учебного заведения высокое значение



Рисунок 1 – Принципы гражданско-патриотического воспитания

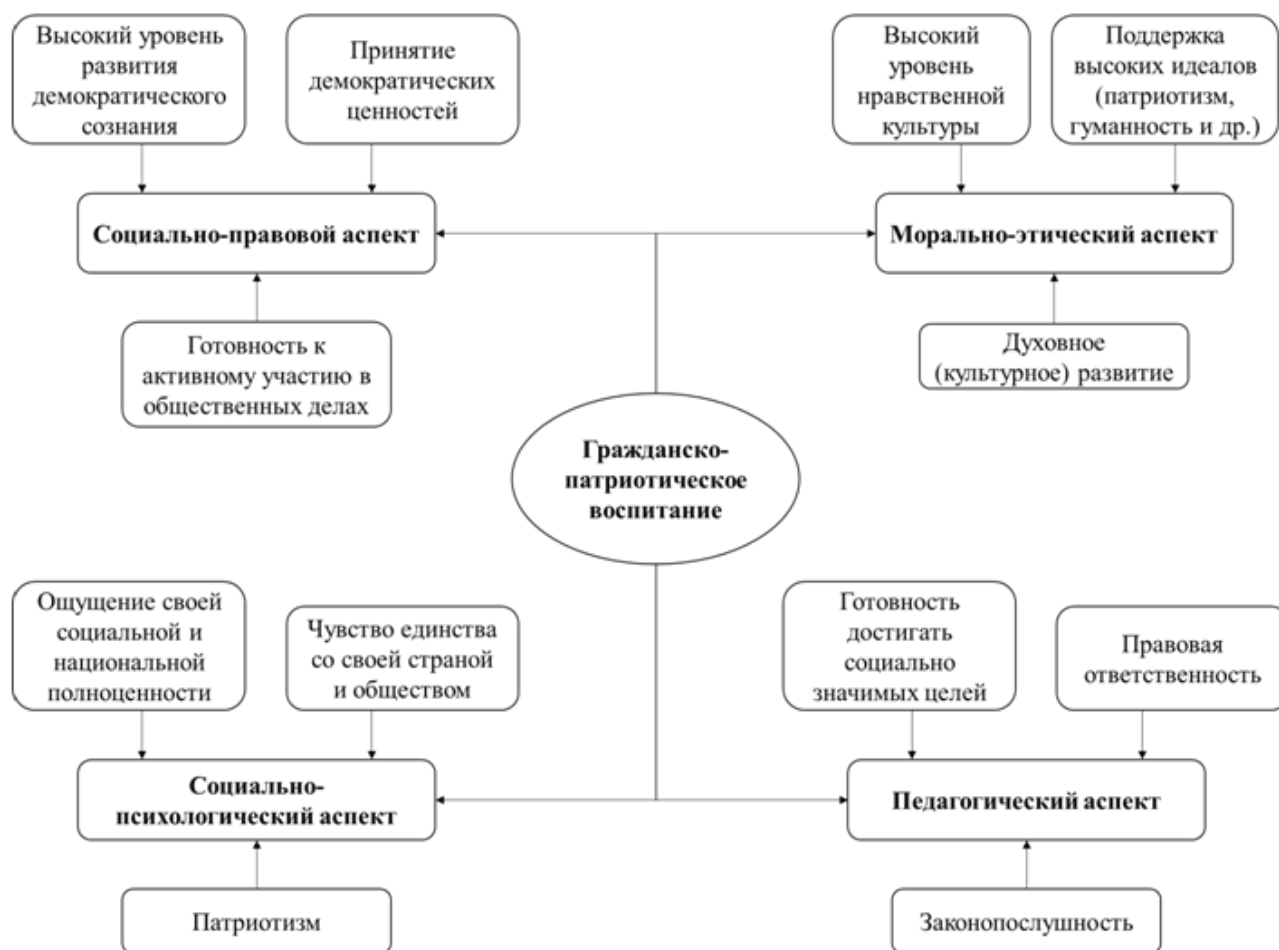


Рисунок 2 – Структура понятия гражданско-патриотического воспитания

должна иметь ориентация на развитие способностей самоорганизации и самоопределения в социальной значимой деятельности и акцентируют внимание на мотивационно-волевых и интеллектуальных усилиях обучающегося [9]. Также исследователи рассматривают структуру понятия гражданственности как интегративного качества личности, которую мы схематически представим как альтернативу структуры понятия гражданско-патриотического воспитания (рисунок 2).

По мнению Г. Н. Филонова, гражданственность — это комплекс субъективных качеств личности, которые проявляются в деятельности человека при выполнении им социально-ролевых (социально-значимых) функций [14]. Воспитание гражданственности с учетом данного определения должно проходить с ориентацией на общепринятые нормы и нравственные ценности, актуальные во всех социальных практиках. Поэтому для повышения социально-нравственной компетентности личности в процессе обучения важно усилить гуманитарную направленность учебных дисциплин, а также использовать методы социального и творческого характера.

С.С. Яковлева и Е.Н. Корнилова в своем исследовании отмечают, что основными индикаторами наличия патриотических качеств у студентов являются уровни сформированности трех компонентов патриотизма — эмоционально-мотивационного, когнитивного и деятельностного [16]. Согласимся с мнением авторов, что показателем эмоционально-мотивационного компонента является отношение обучающегося к Родине; показателями когнитивного компонента — знания студентов о родном крае, представления об истории и культуре своей родины; деятельностный компонент свидетельствует о таком показателе как готовность обучающегося действовать в интересах своего Отечества. Поэтому для повышения культурно-нравственной компетентности личности в процессе патриотического воспитания важно, по нашему мнению, усилить гуманитарную направленность учебных дисциплин, а также использовать методы социального и творческого характера.

В работе авторов А.Е. Чиркуновой и И.Р. Сорокиной особое внимание в гражданско-патриотическом воспитании уделяется предметам гуманитарного и естественнонаучного циклов, в том



Рисунок 3 – Социально значимые качества личности, соотносимые с понятием «патриот»

числе из-за их высокой эмоциональной составляющей [15].

Таким образом, в практической деятельности в направлении гражданско-патриотического воспитания потенциально высокую эффективность имеют методы социального и творческого характера — проектный метод, создание ситуаций, игровые методы и т. п.

Экспериментальной базой нашего исследования является Сургутский государственный университет. В целях исследования проблемы гражданско-патриотического воспитания нами были изучены нормативно-правовые акты, теоретические источники, исследования ученых. При классификации методов гражданско-патриотического воспитания возможно ориентироваться на методы воспитания, предложенные советским педагогом Ю. К. Бабанским, которые направлены на формирование гражданско-патриотического сознания (ценностных установок) и опыта поведения (в том числе проектный метод); стимулирование и мотивацию (создание ситуаций, игровые методы и др.); рефлекссию (самоконтроль и самооценку) [1].

В эксперименте приняли участие студенты 1–2-го курсов педагогического направления (17 человек).

При проведении экспериментальной работы мы выявили перечень качеств личности социального характера, направленных на соотношение понятий «патриот» и «гражданин» и тесно связанных с таким понятием как «общечеловеческие ценности» (рисунки 3, 4).

В ходе опроса респондентам предлагалось заполнить анкету, в которую были внесены все указанные выше качества без указания связи той или иной грани целостной личности (таблица 1).

По итогам опроса было установлено, что количество респондентов, которые соотнесли предложенные качества с понятием «патриот», составляет 14,22, с понятием «гражданин» — 12,55. Отметим, что все респонденты отметили любовь к Родине как патриотическое качество личности, а готовность к защите своих законных прав как характерное для личности гражданина качество.

Полученные данные свидетельствуют о том, что в вузе уделяется большое внимание форми-



Рисунок 4 – Социально значимые качества личности, соотносимые с понятием «гражданин»

Таблица 1 -

Перечень качеств личности, направленных
на формирование гражданско-патриотического воспитания

Социально значимые качества личности	Количество голосов	
	Патриот	Гражданин
Любовь к Родине	17	15
Готовность к защите Родины	17	14
Гордость за достижения своей страны	16	11
Принятие ценностей, составляющих наследие народа	12	7
Высокий уровень знания истории своей страны	16	10
Знание исторических личностей, прославивших страну	14	11
Бескорыстие	12	5
Самопожертвование	15	7
Чувство долга	15	9
Активная гражданская позиция	11	16
Готовность к защите своих законных прав	15	17
Способность выполнять свои гражданские обязанности	14	17
Законопослушность	16	17
Честность	15	15
Социальная ответственность	14	16
Доброжелательность	12	9
Нравнодушие	15	14
Инициативность	11	16

рованию патриотических качеств как одной из двух граней целостной личности, поскольку те же, свойственные и «гражданину» качества личности, в проведенном опросе сопоставлялись со вторым сравнительно реже. Мы выяснили, что формирование социально значимых патриотических качеств студентов осуществляется с помощью изучения гуманитарных дисциплин (Педагогическая деонтология, Лидерство и командная работа при разработке и реализации проектов, Педагогика, История России), а также при активном участии студентов в различных мероприятиях, молодежных движениях, акциях, инициатив, например, участие студентов в молодежном клубе «Путь», в семинаре «Долг и честь», научно-практической конференции «Россия будет прирастать Сибирью» и др.

Учитывая представленные выше данные, важно повышать значимость гражданского воспитания, требующего глубокого осмысления сущности понятия «гражданин» как уникальной личности, готовой осуществить свой вклад в построение гражданско-правового государства.

Таким образом, исследование теоретических источников показало важную значимость гражданско-патриотического воспитания в современной педагогике, тесно связанную с задачей обра-

зовательной системы, направленной на формирование социально ответственного гражданина, в чем одинаково высока роль двух граней его личности - патриота и гражданина. Наиболее эффективными для выполнения этой задачи являются методы социального и творческого характера, способные поддерживать баланс между двумя гранями целостной личности на всем протяжении образовательного процесса.

В качестве рекомендаций по дальнейшей работе в направлении гражданско-патриотического воспитания предлагаем увеличение количества занятий, предполагающих участие студентов в моделируемых ситуациях, в которых проявляются две грани целостной личности - патриот и гражданин, с опорой на базовые принципы гражданско-патриотического воспитания. Кроме этого, эффективность могут иметь дисциплины, изучающие иностранные языки и культуры, способствующие формированию гражданского сознания, во многом опирающегося на патриотические черты личности. Подобные занятия могут способствовать укреплению чувства связи со своей страной и обществом, развитию умения достигать социально значимых целей, что также требует задействования патриотических качеств (морально-этический аспект гражданско-патриотического воспитания).

Список источников

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Просвещение, 1985. 208 с.
2. Болдырев И.И. Гражданско-патриотическое воспитание: категориально-понятийный аппарат исследования // Перспективы науки. 2021. № 11 (146). С. 120–122.
3. Гревцева Г. Я. Гражданско-патриотическое воспитание учащейся молодежи как социокультурный процесс // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2019. Т. 11. № 3. С. 18–26.
4. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. В 2 т. М.: Русский язык, 2000 [Электронный ресурс]. URL: https://www.efremova.info/word/grazhdanin.html#_Y29pECPP1PY (дата обращения: 01.11.2022).
5. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании: дисс. д-ра пед. наук. М., 1997. 193 с.
6. Николаева Т.В. Гражданско-патриотическое воспитание как приоритетное направление системы воспитания // Качество профессионального образования: новые перспективы: материалы Межрегиональной научно-практической онлайн-конференции. 2021. С. 141–148.
7. Ревенко Н.Л. Гражданско-патриотическое воспитание, патриотическое воспитание молодежи: содержание и роль, методика // Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование». 2022. № 5. С. 57–68.
8. Ретинская В.Н., Мурзина И.А. Гражданско - патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе: актуальные проблемы и перспективы развития // ПОИСК: Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура. 2022. № 1 (90). С. 45–52.
9. Станкевич А.В., Курмаев В.Ж., Горбачева С.М. Гражданское воспитание подрастающего поколения // Молодой ученый. 2017. № 18 (152). С. 339–342.
10. Указ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728> (дата обращения: 01.10.2022).
11. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 02.10.2022).

12. Федеральный проект «Патриотическое воспитание» [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/> (дата обращения: 02.10.2022).
13. Федорова О.Ф. Модель формирования компетенций студентов колледжа посредством их гражданско-патриотического воспитания // Педагогическое образование. 2022. Т. 3. № 4. С. 182–186.
14. Филонов Г.Н. Воспитание как социально-педагогический феномен. Стратегия развития. М.: НИИ семьи и воспитания, 2000. 160 с.
15. Чиркунова А.Е., Сорокина И.Р. Формирование гражданско-патриотического воспитания учащихся в общеобразовательной школе // Молодой ученый. 2014. № 21 (80). С. 706–709.
16. Яковлева С.С., Корнилова Е.Н. Патриотическое воспитание современной молодежи (на примере педагогического института ФГАОУ ВО «Северо-восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова») // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28610> (дата обращения: 01.11.2022).

References

1. Babanskii Yu.K. Metody obucheniya v sovremennoi obshcheobrazovatel'noi shkole. M.: Prosveshchenie, 1985. 208 s.
2. Boldyrev I.I. Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie: kategorial'no-ponyatiinyi apparat issledovaniya // Perspektivy nauki. 2021. № 11 (146). S. 120–122.
3. Grevtseva G. Ya. Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie uchashcheisya molodezhi kak sotsiokul'turnyi protsess // Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyi aspekt. 2019. Т. 11. № 3. С. 18–26.
4. Efremova T. F. Novyi slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyi. V 2 t. M.: Russkii yazyk, 2000 [Elektronnyi resurs]. URL: <https://www.efremova.info/word/grazhdanin.html#.Y29pECP1PY> (data obrashcheniya: 01.11.2022).
5. Manuilov Yu. S. Sredovoi podkhod v vospitanii: diss. d-ra ped. nauk. M., 1997. 193 s.
6. Nikolaeva T.V. Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie kak prioritnoe napravlenie sistemy vospitaniya // Kachestvo professional'nogo obrazovaniya: novye perspektivy: materialy Mezhrregional'noi nauchno-prakticheskoi onlain-konferentsii. 2021. S. 141–148.
7. Revenko N.L. Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie, patrioticheskoe vospitanie molodezhi: sodержanie i rol', metodika // Prilozhenie k zhurnalu «Srednee professional'noe obrazovanie». 2022. № 5. S. 57–68.
8. Retinskaya V.N., Murzina I.A. Grazhdansko - patrioticheskoe vospitanie molodezhi v sovremennom rossiiskom obshchestve: aktual'nye problemy i perspektivy razvitiya // POISK: Politika. Obshchestvovedenie. Iskustvo. Sotsiologiya. Kul'tura. 2022. № 1 (90). S. 45–52.
9. Stankevich A.V., Kurmaev V. Zh., Gorbacheva S. M. Grazhdanskoe vospitanie podrastayushchego pokoleniya // Molodoi uchenyi. 2017. № 18 (152). S. 339–342.
10. Ukaz «O natsional'nykh tselyakh razvitiya Rossiiskoi Federatsii na period do 2030 goda» [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728> (data obrashcheniya: 01.10.2022).
11. Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» [Elektronnyi resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 02.10.2022).
12. Federal'nyi proekt «Patrioticheskoe vospitanie» [Elektronnyi resurs]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/> (data obrashcheniya: 02.10.2022).
13. Fedorova O.F. Model' formirovaniya kompetentsii studentov kolledzha posredstvom ikh grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. Т. 3. № 4. С. 182–186.
14. Filonov G.N. Vospitanie kak sotsial'no-pedagogicheskii fenomen. Strategiya razvitiya. M.: NII sem'i i vospitaniya, 2000. 160 s.
15. Chirkunova A.E., Sorokina I.R. Formirovanie grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya uchashchikhsya v obshcheobrazovatel'noi shkole // Molodoi uchenyi. 2014. № 21 (80). S. 706–709.
16. Yakovleva S.S., Kornilova E.N. Patrioticheskoe vospitanie sovremennoi molodezhi (na primere pedagogicheskogo instituta FGAOU VO «Severo-vostochnyi federal'nyi universitet im. M.K. Ammosova») // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2019. № 2 [Elektronnyi resurs]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28610> (data obrashcheniya: 01.11.2022).

Информация об авторе

О.Ю. Муллер – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики профессионального и дополнительного образования Сургутского государственного университета

Information about the author

O.Yu. Muller – Ph.D of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Pedagogy of Professional and Further Education, Surgut State University

Статья поступила в редакцию 08.11.2022; одобрена после рецензирования 02.12.2022; принята к публикации 22.12.2022.

The article was submitted 08.11.2022; approved after reviewing 02.12.2022; accepted for publication 22.12.2022.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 94–101. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 94–101. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья

УДК 37.016:811.111

ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНЫХ ПЕСЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Мария Викторовна Овчинникова¹, Елена Александровна Линева²

^{1,2} Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия

¹mvovchinnikova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3242-3492>

²ealinea@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1928-4026>

Аннотация. В статье исследуются вопросы изменения целевых установок содержания обучения и организационных подходов к обучению иностранному языку. Осмысливается неочтенность важности аудирования на уроках английского языка в старшей школе. Устанавливается противоречие между необходимостью развития аудитивных навыков обучающихся в старшей школе и отсутствием достаточных условий для реализации возможностей. В условиях ограниченного количества часов не все преподаватели готовы тратить достаточно учебного времени на аудирование, предпочитая выполнять упражнения коммуникативной направленности из УМК. Цель статьи состоит в составлении методических рекомендаций по использованию аутентичного песенного материала для развития навыков аудирования на уроках иностранного языка в старших классах. Конкретные задачи заключаются в анализе УМК по английскому языку Spotlight – 10 на предмет наличия аутентичного песенного материала и определении критериев отбора аутентичного песенного материала для развития аудитивных навыков в старших классах. Главное внимание уделяется проблеме обучающего потенциала песенного произведения, который, несмотря на многостороннее рассмотрение учёными-лингвистами, остаётся недооценённым с точки зрения важности внедрения данного музыкального ресурса в учебный процесс старшеклассников при обучении аудированию. Согласно нашей гипотезе, англоязычная песня представляет собой актуальный и привлекательный для современной молодежи ресурс, который может быть как развлекательным, так и учебным с богатыми обучающими возможностями.

Ключевые слова: аудирование, урок английского языка, старшие классы, аутентичная песня, методические рекомендации

Для цитирования: Овчинникова М.В., Линева Е.А. Вопросы совершенствования навыков аудирования на основе аутентичных песенных произведений в старших классах // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 94-101.

Original article

QUESTIONS OF IMPROVING LISTENING SKILLS BASED ON AUTHENTIC SONG COMPOSITIONS IN SENIOR SCHOOL CLASSES

Mariia V. Ovchinnikova¹, Elena A. Lineva²

^{1,2} State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia

¹mvovchinnikova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3242-3492>

²ealinea@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1928-4026>

Abstract. The article studies the issues of changing the target settings in the teaching content and organizational approaches to foreign language teaching. The unappreciated importance of listening skills in senior school lessons and the inability to introduce this type of activity within the lesson is understood. The

contradiction between the importance to develop the listening skills of students in senior school and the lack of sufficient conditions for the realization of opportunities is established. It is revealed that, despite the active solution of the issues of technical equipment of schools, there are still schools that cannot provide teachers with the technical opportunity to conduct listening technique in the classroom. In conditions of a limited number of hours, not all teachers are ready to spend enough study time on listening; preferring to perform communicative exercises from the student's book and work book. The purpose of the article is to compile methodological recommendations on the use of authentic song material for the development of listening skills in foreign language lessons in senior school. The specific tasks are to analyze the Student's book of Spotlight – 10 English for the presence of authentic song material and to determine the criteria for selecting authentic song material for the development of listening skills in senior school. The main attention is paid to the problem of the educational potential of the song, which, despite the multilateral consideration by linguists, remains underestimated in terms of the importance of introducing this musical resource into the educational process of senior school students when teaching listening. According to our hypothesis, an English-language song is relevant and attractive for modern youth, which can be both entertaining and educational with rich learning opportunities.

Keywords: listening, English lesson, senior school, authentic song, methodological instructions

For citation: Ovchinnikova M.V., Lineva E.A. Questions of improving listening skills based on authentic song compositions in senior school classes // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 94–101.

© Овчинникова М.В., Линева Е.А., 2022

Несправедливо было бы сказать, что восприятие иностранной речи на слух не представлено в жизни современного школьника, особенно старшекласника. Оно происходит постоянно вне пределов школы во время прослушивания зарубежных музыкальных композиций, передач, шоу и просмотра фильмов. Профессор Е.Н. Соловова отмечала, что, слушая любимую музыку на иностранном языке, у школьника развивается эмоционально-чувственное восприятие мира, расширяются гуманитарные знания, определяются морально-ценностные ориентиры. Переоценить образовательное воздействие музыки невозможно, поэтому мы полагаем, что целенаправленное использование аутентичных песенных произведений на уроках иностранного языка в старших классах будет способствовать как развитию, так и совершенствованию целого ряда коммуникативных навыков, включая аудитивные.

В работах многих ученых лингвистов прослеживается мысль о том, что включение песенного материала в процесс обучения иностранному языку в старших классах способствует оптимизации формирования коммуникативной компетенции, обеспечивает более глубокое усвоение иноязычного материала в целом, выступает как эффективный способ повышения мотивации к учению, расширяет кругозор обучающихся, прививает желание окунуться в иноязычную среду вне занятий, тем самым частично решая вопросы организации самостоятельной работы учеников, что, несомненно, отвечает современным требо-

ваниям к повышению самостоятельности обучающихся.

Англоязычная песня начала приобретать свою популярность в мире с середины 20 века. Тексты и музыка аутентичного англоязычного песенного произведения отражают культурные и языковые традиции, исторические события, а также современные реалии. Песни на английском языке являются частью молодежной культуры или субкультуры, о чем свидетельствует популярность молодежных англоязычных групп по всему миру. В связи с этим не возникает никаких сомнений, что англоязычная песня представляет собой актуальный и привлекательный для современной молодежи ресурс, который может быть как развлекательным, так и учебным. В то же время обучающие возможности песенного произведения, на наш взгляд, недостаточно изучены в методике обучения аудированию старшекласников в основной общеобразовательной школе.

Цель нашей статьи – проанализировать УМК по английскому языку Spotlight – 10 [1] на предмет наличия аутентичного песенного материала, определить критерии отбора аутентичного песенного материала для развития аудитивных навыков в старших классах, составить методические рекомендации по использованию аутентичного песенного материала для развития навыков аудирования на уроках иностранного языка в старших классах.

Вопросами использования аутентичного песенного материала в учебном процессе занима-

лись и продолжают заниматься многие методисты, лингвисты и другие ученые (Е.Н. Соловова, И.Н. Балунец, В.Ф. Аитов, Г.Н. Доля, Д.И. Евладова, Е.П. Карпиченкова и др). Однако вопрос использования аутентичных песенных произведений для развития навыков аудирования в старших классах, на наш взгляд, остается недостаточно изученным.

В связи с вышеуказанным выбранные нами методы исследования предполагали:

- анализ научно-методической литературы на предмет сбора и анализа данных по использованию аутентичного песенного материала на уроках иностранного языка, определения достижений в изучаемом вопросе и существующих точек зрения;
- обобщение накопленного опыта внедрения в учебный процесс аутентичной песни как эффективного средства развития аддитивных навыков у старшеклассников.

Поскольку целеполагание на каждом конкретном уроке может быть разным, то и задачи по совершенствованию навыков аудирования будут отличаться друг от друга. В соответствии с задачами урока, которые ставит перед собой учитель при обучении аудированию, восприятие звучащей речи может носить пассивный или активный характер.

Проанализировав требования федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования [10], требования примерных основных образовательных программ среднего общего образования предметной области Иностранный язык, предъявляемые к уровню сформированности аудитивных навыков на старшем этапе обучения [6], а также цели обучения аудированию на старшем этапе, принимая во внимание тот факт, что выбранная нами тематика затрагивает вопрос использования песенного аутентичного материала на уроках в старших классах, целесообразно классифицировать задачи обучения аудированию с учетом изучаемой проблематики.

Мы выделили конкретные задачи обучения аудированию с учетом всех аспектов языка.

С точки зрения изучаемой лексики:

- познакомить с новой лексикой в используемом песенном материале;
 - отработать новые лексические единицы в предлагаемых упражнениях;
 - активизировать изученные лексические единицы в коммуникативных упражнениях;
- с точки зрения грамматики:
- проанализировать грамматические конструкции в аутентичном песенном контексте;

с точки зрения фонетики:

- совершенствовать фонетические навыки на примере песенных произведений.

Решение обозначенных задач несомненно приведет к успешному совершенствованию аудитивных навыков и развитию аудитивных умений, а именно:

- выделять основную информацию в воспринимаемом на слух тексте и прогнозировать его содержание;
- выбирать главные факты, опуская второстепенные;
- выборочно понимать необходимую информацию прагматических текстов с опорой на языковую догадку, контекст;
- игнорировать неизвестный языковой материал, несущественный для понимания.

Изучив и проанализировав цели обучения аудированию в старших классах, определив задачи с учетом исследуемой проблематики, мы проанализировали основные характеристики англоязычных аутентичных песенных произведений.

Американский поэт и переводчик XIX века Генри Лонгфелло говорил, что «музыка – это универсальный язык человечества», который не нуждается ни в каком переводе. Современные методисты, лингвисты и ученые, такие как Е.Н. Соловова, И.Н. Балунец, В.Ф. Аитов, Г.Н. Доля, Д.И. Евладова, Е.П. Карпиченкова и другие, также подчеркивают важность роли песенных произведений в изучении английского языка, в частности совершенствовании аудитивных навыков. Так, британский лингвист Дэвид Кристал подчеркивает доминирующий англоязычный характер современной музыки и влияние англоязычной популярной музыки на диалог культур в целом. Музыкальный дискурс в разнообразных его жанрах (текстах песен, международных музыкальных проектах и телевизионных шоу, программах на музыкальных каналах и пр.), несомненно, способствует продвижению английского языка во всем мире, а значит создает благоприятную среду для использования его в образовательном процессе.

Для того чтобы понять, как наиболее успешно организовать процесс совершенствования аудитивных навыков в старших классах при использовании аутентичных песенных произведений, мы сочли целесообразным изучить характеристики песенных произведений, используемых на уроках иностранного языка в старших классах.

Е.Н. Соловова отмечала, что любая песня – это слова, положенные на музыку. Поэтому в условиях обучения аудированию система работы с песней во многом будет схожа с системой работы

над текстом [8, с. 121]. Важно, чтобы текст звучащей песни нес определенную смысловую нагрузку, а не был лишь набором слов и рифмованных словосочетаний.

Также не менее важной характеристикой песенного произведения, на наш взгляд, является его ритмичность. Из базового курса методики обучения иностранным языкам Е.Н. Солововой известно, что одной из объективных трудностей при аудировании является отсутствие четкого ритма речи. Если речь «размыта», незмоциональна, монотонна и однотипна в плане ритмической окраски, то восприятие такой речи может быть крайне проблематичным. К песенному произведению также предъявляются подобные требования. Песня должна создавать не только положительную атмосферу, но и быть ритмичной, хорошо слышаться и слушаться, только тогда возможно ее использование для совершенствования навыков аудирования.

Следующей характеристикой песенного произведения мы выделили степень его аутентичности. Уровень языковых сложностей, с которыми сталкивается старшеклассник, изучая тот или иной материал, относится к группе типологических трудностей аудирования. Даже если предположить, что старшеклассник обладает достаточным словарным запасом и объемом семантического поля обучающегося достаточно велик, чрезмерное наличие незнакомого контента в прослушиваемом или читаемом произведении может привести к нежеланию изучать материал или вызвать трудности восприятия, которые несомненно приведут к снижению интереса или даже к его потере. Ситуация может усугубиться и тем, что старшеклассник, в условиях информационной перегрузки [3, с. 199] и каждодневного стресса из-за необходимости постоянно выполнять огромное количество тренировочных заданий, может окончательно потерять всякое желание изучать и без того сложный материал. По этой причине уровень незнакомой лексики в прослушиваемых песенных произведениях не должен быть велик, и не должен препятствовать общему пониманию. Также важно помнить, что для рецептивных видов речевой деятельности (в нашем случае аудирование) порядок мыслительных процессов становится «обратным»: сначала происходит восприятие устного слышимого текста, затем сличение полученных образов с хранящимися в долговременной памяти, декодирование, а результатом становится понимание смысла сообщения [5, с. 37], поэтому учителю необходимо учитывать речевой опыт обучающихся. В случае если речевой опыт

старшеклассников не соответствует программному, учителю необходимо подобрать соответствующее песенное произведение, даже если это будет незатейливая детская песенка, но при этом слушаться и пониматься она будет почти полностью.

Учитывая трудности восприятия иноязычной речи, связанные с индивидуальными особенностями источника речи, необходимо выделить еще одну характерную черту аутентичных песенных произведений, используемых для совершенствования навыков аудирования в старших классах. Песенное произведение должно быть исполнено как мужскими, так и женскими голосами. Если обучающиеся будут слушать только мужской голос или только женский, есть риск привыкания. Людей противоположного пола, говорящих или поющих на иностранном языке, ученики просто не смогут адекватно воспринимать. Конечно, если обучающиеся совершенно не готовы слушать записи с разными тембрами голоса и песенными темпами, то есть смысл начать с прослушивания небольших фрагментов, давая возможность обучающимся привыкнуть к разноплановости и степени аутентичности.

Анализируя отличительные характеристики аутентичных песенных произведений, используемых для совершенствования аудитивных навыков, нельзя не остановиться на таком важном моменте, как интересы старшеклассников. Прослушиваемое произведение должно быть интересным для учеников, отвечать современным музыкальным тенденциям и вкусам. Конечно, речь не идет об использовании агрессивного, сексистского контекста, направленного на пропаганду насилия, жестокости и содержащего другие нежелательные призывы. Однако, если обучающиеся слушают рэп, являясь поклонниками данной субкультуры, то такого рода формат, с заведомо проверенным контентом, может быть использован, если имеет четко выраженный ритм, экспрессивен и хорошо начитан. Незнакомую лексику в данном случае можно проработать до начала аудирования.

Е.А. Ручьевская отмечает определенную роль аккомпанемента в запоминании текста песни [7]. Выдающийся ученый музыковед также отмечала важность учета возрастных особенностей, интересов и увлечений обучающихся. Однако, далеко не всякий песенный материал целесообразен и эффективен в учебном процессе. Известно, что обучающиеся 10-11 классов могут проявлять повышенный интерес к современной рок, поп и хип-хоп музыке. Поэтому, вслед за Ивановым А.А, мы считаем, что дидактически эффективным оказы-

вается лишь применение такого песенного материала, у которого выразительным и художественно ценным является и текст, и мелодия в гармоническом соответствии и взаимодействии [4].

Для методики совершенствования аудитивных навыков у старшеклассников важно то, что, целенаправленное применение песен в учебном процессе обеспечивает быстрое и устойчивое запоминание текста песен, его лексико-грамматического оформления, что в свою очередь создает благоприятные условия для совершенствования аудитивных навыков и развития умений.

После изучения цели и задачи аудирования в старших классах, выделения характерных особенностей аутентичных песенных произведений нами был проведен анализ УМК по английскому языку Spotlight–10 на предмет наличия в нем аутентичного песенного материала и соответствия его вышеуказанным характеристикам [1].

Анализ модулей показал, что материалы учебника достаточно насыщены как современными языковыми реалиями в заданиях по чтению и письму, так и аутентичными аудиозаданиями. Некоторые аудиозадания частично адаптированы под программный уровень обучающихся, но в большинстве случаев материал заданий аутентичен.

Анализ характерных особенностей песенных произведений позволяет нам сделать вывод о том, что все аудиозадания соответствуют методическим требованиям, которые предъявляются к аудиозаписям для совершенствования аудитивных навыков в старшей школе. Представленный в заданиях аудиоматериал начитан носителями языка, с приятным тембром, в оригинальном темпе, разноплановый с точки зрения интонации, паузации, эмоциональной окраски. Задания начитаны как мужскими, так и женскими голосами, голосами подростков, сверстников, соответствуют возрастной категории контингента старших школьников.

К сожалению, в модулях учебника не представлены задания для работы с аутентичным песенным материалом. Не предусмотрены и задания на прослушивание отдельных песенных фрагментов. Однако, в приложениях учебника размещен раздел Song Sheets, в котором для каждого из 8 модулей учебника подобраны аутентичные песенные произведения и задания к ним.

Для каждого модуля предусмотрена одна песня, отражающая тематику модуля и задания по ее содержанию. Так, например, для модуля 1 Strong ties подобрана песня Together forever и задания после нее. В большинстве своем, это задания на общее понимание услышанного. Обучающимся

либо предлагается до прослушивания определить содержание песни по ее названию, либо ответить на общие вопросы после прослушивания. Работа с лексикой по услышанному не предусмотрена, в некоторых модулях имеются задания на отработку лексических единиц и понимание того, как они соотносятся с названием песни. Отдельных заданий на детальное понимание услышанного не предусмотрено.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что аутентичные песенные произведения присутствуют в формате заданий учебника, однако в большей степени направлены на совершенствование коммуникативных навыков говорения, нежели чем на развитие аудитивных навыков.

На наш взгляд, использование песенного материала в процессе обучения аудированию старшеклассников возможно лишь при стойком положительном эффекте. Чтобы достигнуть такого эффекта и удержать положительную мотивацию, следует тщательно выбирать песенный аудитивный материал.

Вслед за авторами методического пособия «Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам» мы выделяем следующие критерии отбора песенного материала [9]:

- 1) Критерий аутентичности.
- 2) Критерий положительного эмоционального воздействия музыки на обучающихся. Ханцева Г.Г. считает, что эмоциональное отношение к предмету выступает признаком интереса к нему [11].
- 3) Критерий соответствия интересам и возрасту обучающихся.
- 4) Критерий методической ценности музыкального материала.
- 5) Завершающими являются группа обще-музыкальных критериев.

Общезакономерности критерии – это ритмический рисунок, характер аккомпанемента, темп, тембр голоса, и даже гендерная принадлежность.

Следует отметить, что выбор такого произведения очень непросто. Мы проанализировали многие песенные произведения, отвечающие большинству критериев. Так, например, классическое произведение группы The Cranberries Ode to My Family является до сих пор мегапопулярным и известно как подросткам, так и старшему поколению. Контекст соответствует тематике 1-го модуля УМК (песня о взаимоотношениях с родителями), произведение исполнено мелодичным, четким голосом, хорошо «ложится» на слух, присутствует ритм и т.д.

Оно вполне могло бы подойти для совершенствования аудитивных навыков, если бы не воз-

растное ограничение по просмотру клипа, написанного на эту песню. Оградить обучающихся от просмотра клипа невозможно, так как обращение к данному произведению обязательно вызовет интерес и желание посмотреть клип.

Следующее произведение, отвечающее критериям отбора, могло бы быть Мота группы Queen. Песни группы Queen и по сей день занимают топовые позиции музыкальных чартов. Произведение очень мелодично, хорошо слушается, ритмично, несмотря на плавное течение музыки, пронзительный голос Фредди Меркури, оно вряд ли оставит кого-то равнодушным. Однако, несмотря на несомненные плюсы данного аутентичного произведения, содержание его не соответствует возрасту обучающихся, так как смысл песни не в родственных теплых связях с родителями, а совершенно в других отношениях.

Таких примеров можно привести еще много. Это лишь подтверждает мысль о том, что выбор не должен быть спонтанным, а проработанным учителем и оценённым по всем критериям. На наш взгляд, беспроигрышным вариантом можно считать выбор саундтреков к всемирно известным анимационным фильмам или мультфильмам.

Проанализировав теоретические и методические основы обучения аудированию в старшей школе с использованием аутентичного песенного материала, мы сформулировали методические рекомендации по использованию в учебном процессе музыкальных песенных произведений.

1. При работе над совершенствованием аудитивных навыков на уроках иностранного языка в старшей школе учителю прежде всего необходимо начать с создания благоприятной, позитивной атмосферы на уроке. Важно, чтобы обучающиеся с желанием откликнулись на любые приемы работы. Позитивный настрой, мотивационная составляющая чрезвычайно важны для работы с песенным материалом. Необходимо помнить, что уже к средней школе заинтересованность в изучении иностранного языка снижается. К старшим же классам интерес может вообще пропасть, особенно, если ученики не планируют сдавать иностранный язык в качестве выбранного предмета для государственной итоговой аттестации. В этом случае вдвойне необходимо привлечь обучающихся к учебному процессу, заинтересовать актуальными песенными произведениями, объяснив это тем, что аудирование на иностранном языке не только является хорошим стимулом для мозговой активности, но и развивает память, музыкальный слух и в целом оказывает благоприят-

ное влияние на процесс подготовки к выпускным экзаменам.

2. Если обучающиеся настроены резко отрицательно к такого рода приему работы при обучении аудированию, стоит отложить использование песенного материала до тех пор, пока не появится благоприятный момент. Если отношения между учителем и обучающимися прочно сформированы, то учитель быстро сориентируется и выберет подходящий момент для подобного вида работы.

3. Если к моменту перехода обучающихся в старшую школу не практиковались приемы использования песенных произведений для формирования аудитивных навыков, следует включить музыкальную композицию в начале урока, настраивая ребят тем самым на занятие. Если обучающиеся выразят интерес к подобранному музыкальному фрагменту или песне целиком, следует попробовать предложить выполнить задания дотекстового этапа. Например, порассуждать на тему, откуда взято музыкальное произведение и о чем может петься в нем.

4. При развитии навыков аудирования необходимо постоянно поддерживать мотивационную составляющую. Мотивационная основа – очень сложная субстанция. Мы уже упоминали про важность учета целей, мотивов и намерений обучающихся. Благодаря использованию аутентичного песенного материала на уроке иностранного языка происходит поддержание уже сформированной мотивации либо формирование ее заново. Если песня исполнена любимой группой, или взята из хорошо знакомого фильма или мультфильма, либо является известным саундтреком то, безусловно, появляется желание и интерес к выполнению заданий и упражнений.

5. Следует внимательно относиться к выбору музыкального произведения. Выше мы разобрали характеристики песенных произведений и критерии отбора аутентичного произведения для развития навыков аудирования. Собственный скромный опыт поиска нужного песенного контента показал, что это очень трудоемкое, непростое, но, в тоже время, интересное занятие. Очевидно, что в учебных целях желателен использовать песни с выигрышным текстом [8, с. 121]. Следует внимательно относиться и к содержанию. Важно внимательно прочесть текст полностью, не доверяясь случайным переводам, которыми наполнен Интернет. Препятствием на пути к использованию песни, как средства обучения, может стать текст, который:

– бессмыслен по содержанию, или содержит набор слов;

– пропагандирует жестокость, насилие и раскрывает другие человеческие пороки;

– содержит не соответствующие нормам жаргонизмы, сленг.

Отметим, что не все произведения, которые хорошо известны как взрослым, так и подросткам, содержат полностью допустимый контент для использования их в учебных целях.

6. Работая с песенным материалом важно помнить, что содержание выбранного произведения должно соответствовать теме базового УМК. Выбор не должен быть спонтанным, иначе мы рискуем снизить мотивацию обучающихся.

7. В случае, если мы предлагаем для работы незатейливое по лексико-грамматической составляющей произведение, которое, тем не менее, хорошо отражает тематику УМК, соответствует критериям, предъявляемым к отбору аудитивного песенного материала, важно не игнорировать этапы работы с аудиотекстом, с той лишь разницей, что большая часть упражнений переносится на этап прослушивания и послетекстовый, для того чтобы не снизить методическую ценность работы с таким произведением.

8. Поскольку изучение иностранного языка преследует образовательно-воспитательные и коммуникативные цели [2, с. 10], не следует игнорировать работу с лексическим материалом при совершенствовании аудитивных навыков. Если выбранное произведение является сложным с

точки зрения восприятия лексических единиц, важно продумать упражнения на дотекстовом этапе для того, чтобы предвосхитить возможные трудности понимания при прослушивании. Также необходимо помнить, что новая лексика должна быть отработана в упражнениях этапа прослушивания и этапа после прослушивания песни, обеспечив, тем самым, стойкое ее запоминание.

9. Если аудитивные навыки сформированы, уровень языковой подготовки класса достаточно высок, считаем целесообразным опустить дотекстовый этап и составить упражнения на совершенствование аудитивных навыков по типу тренировочных заданий ЕГЭ по разделу Аудирование.

Наш скромный опыт анализа теоретических аспектов развития аудитивных навыков в старших классах позволил нам составить, своего рода, рекомендации-памятки, во избежание отрицательных результатов работы и лучшего усвоения аудитивного песенного материала обучающимися в старших классах. Сформулированные нами методические рекомендации следует принимать во внимание при работе с аутентичным песенным материалом на уроках совершенствования аудитивных навыков в старших классах.

Следование данным рекомендациям поможет учителю создать наиболее оптимальные условия для развития аудитивных навыков в старших классах при использовании аутентичных песенных произведений.

Список источников

1. Английский язык. 10 класс: учеб. Для общеобразовательных организаций: углубл. уровень. / К.М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова и др. М.: Express Publishing: Просвещение, 2018. 200 с.
2. Ариян М.А., Шамов А.Н. Основы общей методики преподавания иностранных языков. Теоретические и практические аспекты: учебное пособие. М.: Флинта, 2019. 224 с.
3. Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2018. 390 с.
4. Иванов А.А. Совершенствование английской разговорной речи на основе аутентичных песенных произведений: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 20 с.
5. Методика обучения иностранному языку / под ред. О. И. Трубициной. М.: Издательство Юрайт, 2019. 384 с.
6. Примерные программы начального, основного и среднего (полного) общего образования. Английский язык [Электронный ресурс]. URL: https://www.titul.ru/uploads/journal/8/Journal_08_4_33.pdf. (дата обращения: 30.10.22).
7. Ручьевская Е.А. Анализ вокальных произведений: учебное пособие. Л.: Музыка, 1988. 352 с.
8. Соловова Е.Н. Методика преподавания иностранных языков. Продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Астрель, 2011 г. 272 с.
9. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам: методическое пособие / под общей редакцией М. К. Колковой. СПб.: КАРО. 2007. 288 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования от 17.05.2012 № 413 (ред. от 12.08.2022) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения: 30.10.2022).
11. Ханцева Г.Г. Формирование профессиональной направленности студентов в процессе изучения иностранного языка (на примере технического вуза): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Рубцовск, 2000. 23 с.

References

1. Angliiskii yazyk. 10 klass: ucheb. Dlya obshcheobrazovatel'nykh organizatsii: uglubl. uroven'. / K.M. Baranova, D. Duli, V.V. Kopylova i dr. M.: Express Publishing: Prosveshchenie, 2018. 200 s.
2. Ariyan M.A., Shamov A.N. Osnovy obshchei metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov. Teoreticheskie i prakticheskie aspekty: uchebnoe posobie. M.: Flinta, 2019. 224 s.
3. Gal'skova N.D., Vasilevich A.P., Koryakovtseva N.F. Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam: uchebnoe posobie. M.: KNORUS, 2018. 390 s.
4. Ivanov A.A. Sovershenstvovanie angliiskoi razgovornoj rechi na osnove autentichnykh pesennykh proizvedenii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2006. 20 s.
5. Metodika obucheniya inostrannomu yazyku / pod red. O. I. Trubitsinoi. M.: Izdatel'stvo Yurait, 2019. 384 s.
6. Primernye programmy nachal'nogo, osnovnogo i srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya. Angliiskii yazyk [Elektronnyi resurs]. URL: https://www.titul.ru/uploads/journal/8/Journal_08_4_33.pdf. (data obrashcheniya: 30.10.22).
7. Ruch'evskaya E.A. Analiz vokal'nykh proizvedenii: uchebnoe posobie. L.: Muzyka, 1988. 352 s.
8. Solovova E.N. Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov. Prodvinutyi kurs: posobie dlya studentov ped. vuzov i uchitelei. M.: Astrel', 2011 g. 272 s.
9. Traditsii i innovatsii v metodike obucheniya inostrannym yazykam: metodicheskoe posobie / pod obshchei redaktsiei M. K. Kolkovoi. SPb.: KARO. 2007. 288 s.
10. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart srednego obshchego obrazovaniya ot 17.05.2012 № 413 (red. ot 12.08.2022) [Elektronnyi resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (data obrashcheniya: 30.10.2022).
11. Khantseva G.G. Formirovanie professional'noi napravlenosti studentov v protsesse izucheniya inostrannogo yazyka (na primere tekhnicheskogo vuza): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Rubtsovsk, 2000. 23 s.

Информация об авторах

М.В. Овчинникова – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и переводоведения Государственного гуманитарно-технологического университета.

Е.А. Линева – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Государственного гуманитарно-технологического университета.

Information about the authors

M.V. Ovchinnikova – Ph.D. of Pedagogy, Associated Professor of the Chair of English Philology and Translation Studies, State University of Humanities and Technology.

E.A. Lineva – Ph.D. of Philology, Associated Professor of the Chair of the English language, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 30.10.2022; одобрена после рецензирования 15.11.2022; принята к публикации 22.12.2022.

The article was submitted 30.10.2022; approved after reviewing 15.11.2022; accepted for publication 22.12.2022.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 102–108. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 102–108. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья

УДК 37.016:30

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КУРСА ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ

Денис Михайлович Писаный

Луганский государственный педагогический университет, Луганск, Луганская Народная Республика, Россия, mypostdmp@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена анализу отношения старших школьников к дистанционному обучению, а также репрезентации дидактических средств, которые наиболее подходят для реализации принципа наглядности при таком формате учебного процесса. Раскрыты взгляды учеников на достоинства и недостатки дистанционного обучения. Выявлены группы предметов, усвоение которых давалось школьникам легче и, наоборот, труднее всего. Данное исследование дало возможность подтвердить зависимость успеваемости на дистанционном обучении от выработки оптимального ритма работы, а также поддержания самодисциплины школьников. Описана связь между обеспечением учебного курса мультимедийными материалами и поддержанием познавательного интереса к предмету. Проанализированы конкретные примеры применения визуальных, аудиальных и аудиовизуальных дидактических средств при рассмотрении важных проблем общественной жизни. Показаны важные элементы ценностно-смысловой нагрузки аудиальных и аудиовизуальных материалов на примерах песен и видеосюжетов соответственно. Отмечена необходимость осуществления научно-методического сопровождения внедрения современных дидактических средств в учебный процесс. Научная новизна данной статьи заключается в том, что впервые осуществлен мониторинг общественного мнения школьников относительно дистанционного обучения. Кроме того, представлены материалы, способствующие повышению ученической мотивации к усвоению курса обществознания.

Ключевые слова: школа, выпускники, обществознание, дистанционное обучение, наглядность, дидактические средства, мультимедийные материалы

Для цитирования: Писаный Д.М. Мультимедийный потенциал курса обществознания в контексте отношения школьников к дистанционному обучению // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 102–108.

Original article

MULTIMEDIAL POTENTIAL OF THE COURSE OF SOCIAL STUDIES IN THE CONTEXT OF THE PUPILS' ATTITUDE TO DISTANT LEARNING

Denis M. Pisany

Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Lugansk People Republic, Russia, mypostdmp@mail.ru

Abstract. This article is devoted to the analysis of the attitude of senior pupils to distance learning, and also the representation of didactic means that are the most suitable for the implementation of the principle of visibility in this format of the educational process. The pupils' views about advantages and disadvantages of distance learning are revealed. The groups of subjects, the assimilation of which is given more easily are identified, and vice versa, the most difficult. This study made it possible to confirm the dependence of academic performance in distance learning on the development of an optimal work rhythm, as well as maintaining self-discipline of schoolchildren. The connection between provision of multimedia materials and sustaining

learning is described. Specific examples of application of visual, auditory and audiovisual didactic means when addressing important problems of public life are analyzed. The important elements of the value-semantic load of audio and audiovisual materials are shown on the examples of songs and videos, respectively. The necessity of scientific and methodological support of the introduction of modern didactic means in the educational process is noted. The scientific novelty of this article is in the fact that for the first time the monitoring of public opinion of schoolchildren regarding distance learning has been carried out. In addition, materials that contribute to higher motivation of pupils to mastering the course of social studies are presented.

Keywords: school, school-leavers, social studies, distance learning, visibility, didactic means, multimedia materials

For citation: Pisany D.M. Multimedial potential of the course of social studies in the context of the pupils' attitude to distant learning // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 102–108.

© Писаный Д.М., 2022

Учеными давно установлена взаимосвязь между техническим прогрессом, изменениями в общественном сознании и коренной перестройкой социальных (в том числе – производственных) отношений. Сфера школьного образования также ощущает на себе импульсы технологического прогресса. Одна из тенденций такого влияния – кардинальное обновление «арсенала» дидактических средств, применяемых практикующими педагогами. Именно компьютеризация школ позволила реализовать учебные программы в условиях дистанционного обучения.

Такой формат учебного процесса за 3 года с момента введения (и периодических возвратов к нему) приобрел как горячих сторонников, так и категорических противников и среди школьников, и среди учителей, и среди родителей. Следовательно, для повышения качества образования целесообразно осуществлять мониторинг общественного мнения по части дистанционного обучения, а также популяризировать успешный опыт применения дидактических средств, напрямую связанных с ИКТ. Все сказанное выше свидетельствует, что тема нашего исследования является актуальной.

В концептуально-теоретическом плане мы опирались на личностно ориентированный подход к содержанию образования, представленный, в частности, в работах проф. О.Ф. Турянской [8]. Учитывались также положения трансдисциплинарного подхода (проф. В.М. Шелюто и доц. А.Е. Левченко) [10]. Различные аспекты дистанционной формы обучения рассматривались в трудах ряда специалистов. Так, статья С.В. Матюшенко посвящена проблемам «культуры дистанционного обучения», в ней предложено авторское видение различных уровней такой культуры [3]. В публикации В.Л. Шатуновского главное внимание уделено рационализации взаимодействия преподавателей и обучающихся, а также фиксации результатов дистанционного обучения [9].

В статье И.Г. Булан анализируются данные анкетирования, отражающего восприятие дистанционной формы обучения студенческой аудиторией [2]. В.А. Борисов акцентирует внимание на организационных формах дистанционных занятий по истории и обществознанию [1]. В свою очередь, А.И. Первушкина изучает технологический аспект применения ИКТ в обучении гуманитарным предметам [6]. В то же время публикации, посвященные оптимизации форм и средств дистанционной учебной работы по истории и обществознанию с опорой на анализ общественного мнения школьников, в отечественном образовательном пространстве почти не наблюдается.

Цель настоящей статьи – проанализировать самые значимые, на наш взгляд, группы наглядных дидактических средств, которые наиболее подходят для восприятия школьниками в условиях дистанционного обучения сквозь призму отношения старшеклассников к данному формату учебы.

Как известно, дистанционное обучение в отечественном образовательном пространстве было впервые (на общегосударственном уровне) введено весной 2020 г. в связи с пандемией коронавируса. Переход к этому формату учебы произошел резко, без надлежащих мер организационного и научно-методического сопровождения. Все участники учебно-воспитательного процесса оказались в состоянии стресса [7, с. 210]. И учителям, и преподавателям пришлось впервые применять разнообразные формы работы «на дистанции». Действуя методом «проб и ошибок», педагоги нарабатывали оптимальные (с их точки зрения) методы, средства и формы работы и приучали к ним школьников. В свою очередь, дети пробовали разные «ритмы» и формы подготовки к занятиям, различные подходы к выполнению домашних заданий (и тоже отбирали лучшие из них).

За 3 года отношение школьников к дистанционному обучению стало вполне определенным.

Количественному и качественному измерению данного отношения посвящена специальная анкета, состоявшая из 15 вопросов, примерно 2/3 из них носили закрытый характер (т.е. предусматривали фиксированные варианты ответов). Но перед характеристикой выявленных особенностей общественного мнения обучающихся, кратко охарактеризуем выборку респондентов.

В качестве «пилотной» группы выступили выпускники в количестве 100 чел., среди которых:

- 23% обучались в 11 кл. Специализированной школы № 1 им. проф. Л.М. Лоповка, где автор статьи работает по совместительству; остальные респонденты подбирались из числа абитуриентов, проходивших курсы довузовской подготовки на базе ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»;
- 39% составили студенты трех групп, готовившихся к сдаче вступительного экзамена по истории;
- 38% – по русскому языку.
- Что касается гендерного компонента и географической локации:
- 71% респондентов составили девушки;
- 29% – парни;
- 40% опрошенных проживали в Луганске;
- 59% – приезжали на курсы из различных территорий ЛНР;
- 1% (1 чел.) – уроженец ДНР.

Примечательно, что 91% являются выпускниками 2022 г., а 9% – выпускниками прошлых лет, которые решили поступать в вуз через несколько лет после окончания школы.

Перед описанием результатов опроса нужно отметить 2 важных детали:

- во-первых, поскольку термин «Дистанционное обучение» будет встречаться часто, далее мы применим в тексте аббревиатуру ДО;
- во-вторых, необходимо отметить, в ряде вопросов школьникам разрешалось выбирать несколько вариантов (как правило, 3), поэтому сумма процентов в них будет больше 100%.

В целом обработка анкеты показала, что отношение школьников к дистанционному обучению отличается неоднородностью и противоречивостью. Составленный нами опросник является одной из первых попыток собрать и систематизировать эмпирические данные такого плана.

Уже первый вопрос показал диаметрально противоположность мнений. В нем ученикам предлагалось выразить отношение к дистанционному обучению одним из четырех словосочетаний. В результате:

- вариант «только позитивно» выбрали 7% респондентов;
- «скорее позитивно» выбрали 44%;
- «скорее негативно» – 47%;

- «только негативно» – 2% опрошенных.

Следующий вопрос позволил нам построить «иерархию» достоинств и недостатков дистанционной формы обучения с позиций старшеклассников (пока только в масштабах «пилотной» группы).

Главные достоинства ДО (вопрос был открытым; здесь и далее допускалась поливариантность суждений), по мнению учащихся, таковы:

- «свободу распоряжения своим временем» назвали 72% респондентов;
- выработку оптимального для себя ритма учебы указали 50%;
- получение знаний в спокойной, безопасной обстановке (многие дети считают, что поездки в школу в свете текущей ситуации могут быть опасными – Д.П.) выбрали 36%;
- отметили, что «легче получить хорошую оценку» – 24%;
- привлечение большего числа разнообразных источников информации назвали 20%;
- совершенствование навыков самостоятельной работы, в том числе с современными ИКТ – 15%;
- экономия денег на проезд важна для 11%;
- возможность обучаться и общаться с учителями из любой точки мира значима для 9% (прим. для примера, 1 ученик 9 кл. в нашей школе в срок присылал все выполненные задания, находясь... в Пакистане – Д.П.);
- возможность не встречаться в школе с людьми, которые не нравятся указали 2%;
- примечательно, что 5% опрошенных учащихся написали, что не видят в дистанционном обучении «никаких достоинств».

Главные недостатки ДО, согласно опросу школьников, следующие:

- «не хватает объяснения, особенно в сложных темах» отметили 69% респондентов;
- «скучают по живому общению», поскольку дистанционное обучение «обезличено» 50%;
- неоправданно большой (с точки зрения школьников) объем д/з – 33%;
- перебои с Интернетом, трудности в освоении программного обеспечения – 19%;
- дома не всегда можно сосредоточиться, опасность поддаться различным «соблазнам» отмечена 19% школьников;
- портится здоровье, в частности, зрение и осанка – 14%;
- Тратится больше (чем при «живом» обучении) времени; «размывается грань» между учебной и личным свободным временем – 14%;
- по сути, нет реальных «практических занятий» – 8%. (Действительно, как при ДО провести полноценную лабораторную работу по физике и химии, педагоги пока не придумали – Д.П.);

- ДО ведет к «рутинизации учебы» – считают 7,5%;
- скучают за очными занятиями по отдельным предметам – 3%;
- прямо написали, что ДО ведет к «деградации обучения» – 3%.

Было выделено соотношение групп предметов, которые на дистанционном обучении давались респондентам легче всего:

- предметы, формирующие естественнонаучную картину мира (биология, география*, химия) для 22% (*Прим. По новым образовательным стандартам, география причислена к общественным наукам, однако многие школьники, а также учителя по-прежнему считают её естественной наукой);
- точные науки (математика, информатика, физика) – 20%;
- языки и литература – 22%;
- история, обществознание, экономика, право – 18%;
- физкультура, трудовое обучение, НВП, МХК – 18%.

Прослежена и обратная тенденция – массив предметов, которые сложнее всего усваивались на дистанционном обучении:

- биология, география, химия – для 12%;
- точные науки (математика, информатика, физика) – 59%;
- языки и литература – 9%;
- история, обществознание, экономика, право – 9%;
- физкультура, трудовое обучение, НВП, МХК – 9%;
- никакой предмет не вызвал особых трудностей у 1 чел. – 2%.

Мы попытались также проследить взаимосвязь между степенью насыщенности учебных предметов мультимедийными материалами (презентациями, видео, аудиофайлами, текстовыми документами) и уровнем интереса к этим дисциплинам на ДО:

- 69% респондентов утверждают, что ряд предметов было интересно изучать именно благодаря их насыщенности мультимедийными материалами;
- не согласны с этим тезисом 31% опрошенных.

Еще 3 вопроса анкеты посвящены самооценке учебных результатов детей в период, когда школы были «на дистанции». Так, на вопрос: «Как изменилась Ваша успеваемость в периоды дистанционного обучения (по сравнению с обучением вживую)?»:

- «улучшилась» – ответили 28% респондентов;
- «стала хуже» – 17%;
- «практически не изменилась» у 52% опрошенных;

- затруднялись ответить – 3%.

Причины повышения успеваемости на дистанционном обучении раскрыли сами учащиеся в ходе беседы: «легче списать», «никто реально не контролирует качество наших знаний».

Аналогичный вопрос был задан в отношении реального качества знаний, получаемых «на дистанции». При этом:

- что оно «улучшилось» считают 15% респондентов;
- «стало хуже» – 47%;
- «практически не изменилось» у 35% опрошенных;
- затруднялись ответить – 3%.

Картина же успеваемости после прекращения дистанционного обучения и возврата к «живому» обучению представляется абитуриентам так:

- успеваемость «улучшилась» у 26% респондентов;
- «стала хуже» – 12%;
- «практически не изменилась» у 59% опрошенных;
- затруднялись ответить – 3%.

Наконец, значительная часть учащихся для преодоления трудностей ДО была вынуждена прибегнуть к посторонней помощи:

- родителей – 27%;
- других родственников – 5%;
- друзей – 27% опрошенных;
- 3% указали, что разбираться в особенностях выполнения дистанционных заданий им помогали репетиторы, с которыми выпускники занимаются по предметам, важным для их поступления в вузы.

В то же время 38% отметили, что со всеми заданиями справлялись сами. На наш взгляд, первые 3 группы респондентов более честны перед собой.

Таким образом, дистанционное обучение стало большим стрессом для всех участников учебного процесса. Приспособиться и поддержать успеваемость на должном уровне в таком формате смогли дети, быстро выработавшие оптимальный ритм подготовки, наиболее рационально рассчитавшие свое время. Дистанционное обучение требует от его участников высокого уровня самодисциплины, а ей-то как раз в школе не учат (и, к сожалению, этому учат далеко не во всех семьях).

Известно, что дисциплина (точнее – самодисциплина) обучающихся хорошо поддерживается при наличии познавательного интереса. Сам же интерес поддерживается на должном уровне в значительной степени благодаря аудиовизуальной наглядности. Корпус же наглядных материалов, которые можно эффективно использовать на

уроках обществознания в качестве дидактических средств, очень широк и разнообразен.

Это видно даже из содержания учебников. Так, в 5–6 классах авторы уделяют значительное внимание схематическим рисункам, фотографиям, репродукциям картин [4, с. 10–11]. В 8–9 классах акцент делается уже на афоризмы (рубрика «Мысли мудрых») и на фрагменты из различных документов [5, с. 112–114]. В рамках данной статьи мы ограничимся описанием ряда материалов в зависимости от их природы (аудиальные материалы проанализируем на примере песен, аудиовизуальные – на примере видеосюжетов).

Так, многие социальные явления хорошо иллюстрируются в песнях. Для хорошего восприятия аудиторией необходима предварительная подготовка класса, а также качественная аудиозапись. Песни помогают не только «жить и строить», но и прочувствовать как позитивные, так и негативные аспекты бытия. Примеры представлены в табл. 1.

Кроме того, ряд юридических вопросов (особенно – уголовного и административного права) хорошо раскрываются в творчестве В.С. Высоцкого. В зависимости от предпочтений учащихся в области массовой культуры, можно применять композиции в стиле RAP (Тупак Шакур,

Таблица 1 -

Песни, которые уместно использовать при раскрытии конкретных социальных явлений

Класс	Тема урока	Песня	Смысловая нагрузка
6	Мои способности	Волшебник-недоучка (А. Пугачева)	Необходимость упорного труда и концентрации внимания для достижения успеха в развитии способностей
7	Многообразие социальных норм	Напрасно говорят... (А. Иванов)	Аморальное поведение завистников привело к гибели влюбленных
8	Религия в современном обществе	«Песенка о переселении душ» (В. Высоцкий)	Восприятие главных норм буддизма в обыденном сознании, моральный «посыл» простым обывателям
9	Формы политического участия	«Гуманитарный конвой» (С. Пьеха)	Гуманитарное сотрудничество на протяжении многих десятилетий является одним из самых значимых актов доброй воли любой страны
10	Искусство	«У нас в культуре» (М. Ножкин)	Проблема коммерциализации культуры, трудностей карьерного роста талантливых артистов, не располагающих связями
11	Демографическая ситуация на постсоветском пространстве	«Песня московского мигранта» (С. Трофимов)	Проблемы социальной адаптации и сохранения культурной идентичности за пределами своей страны

Таблица 2 -

Видеоматериалы, которые уместно используются при изучении курса обществознания

Класс	Тема урока	Видеосюжет	Смысловая нагрузка
6	Искусство общения на расстоянии	Д/ф «Власть факта. Эволюция средств связи»	Интересные факты о возникновении различных средств общения на расстоянии
7	Отношение человека и природы	М/ф «Поморская быль» (реж. Л. Носырев)	Бессилие человека перед природой на ранних этапах цивилизации
8	Наука и её роль в современном обществе	Д/ф «Энрико Ферми» (проект «Энциклопедия»)	Ответственность ученых за плоды их труда (в данном случае – атомную бомбу)
9	Политические режимы	Намедни 1973 г. (Л. Парфенов). О перевороте в Чили	Хорошая иллюстрация авторитарного политического режима
10	Религиозные организации	Секта Муна (журналистское расследование)	Опасность сектантских движений, их манипулятивные технологии
11	Социальные статусы и роли	Фрагмент из 3-й серии т/с «Слепой» (реж. С. Маховиков) о бомже по кличке Сиротка	Вертикальная нисходящая мобильность, привлечение внимания к проблемам бездомных людей

Мастер Спенсор и др.) и даже рок («Машина времени», «Sabaton» и т.д.).

Аудиовизуальные средства обучения (преимущественно видеоматериалы) являются наиболее насыщенными, поскольку воздействуют сразу на 2 органа чувств. Приведем примеры (табл. 2).

Видеосюжеты должны подходить к теме урока, быть интересными, лаконичными и соответствовать возрастным особенностям обучающихся.

Таким образом, анализ анкетных данных позволяет утверждать, что отношение школьников к дистанционному обучению весьма неоднозначно. Данный формат учебы без преувеличения «расколот» ученическое сообщество. К сожалению, вероятность возврата к таким условиям протекания учебного процесса сохраняется. Значит, учителям нужно осваивать соответствующие дидактические средства, повышать уровень индивидуальной технической оснащенности и «технологической культуры». Опыт свидетельствует, что более эффективно выполнять учебную программу «на дистанции» можно, если учебный курс насыщен наглядными (прежде всего, аудиовизуальными) материалами.

Можно сделать среднесрочный прогноз: дистанционное обучение подготавливает настоящую «технологически детерминированную революцию» в области дидактических средств. Школы очень нуждаются в соответствующем научно-методическом сопровождении. Констатируем факт, что централизованно и целенаправленно к этому внезапному переходу весной 2020 г. наших учителей никто не готовил. И, наконец, несмотря на ряд положительных черт ДО, многие школьники пока понимают большую ценность непосредственного объяснения учебного материала учителями и скупают по живому общению как с педагогами, так и со сверстниками.

Проанализированные нами дидактические средства хорошо подходят как для дистанционного, так и для «живого» обучения. Затронутый нами комплекс проблем целесообразно разрабатывать и в ближайшем будущем. В частности, отдельного внимания заслуживает составление творческих домашних заданий после дистанционных уроков обществознания. На наш взгляд, исследования такого плана способствуют поддержанию органического единства педагогической теории и практики.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Борисов В.А., Борисова М.В. Дистанционная форма занятий по дисциплинам «История» и «Обществознание», особенности организации и методика реализации // *Инновационная наука*. 2021. № 2. С. 98–100.
2. Булан И.Г. Отношение студентов к дистанционному обучению // *Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования»*. 2022. №1(13). С. 3–10.
3. Матюшенко С.В. Культура дистанционного обучения // *Академическая мысль*. 2022. № 3(20). С. 58–66.
4. *Обществознание. 6 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / под ред. Л.Н. Боголюбова, Л.Ф. Ивановой*. М.: Просвещение, 2016. 111 с.
5. *Обществознание. 8 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / под ред. Л. Н. Боголюбова*. М.: Просвещение, 2016. 255 с.
6. Первушкина А.И. Применение информационных и коммуникативных технологий на уроках истории и обществознания // *Обучение и воспитание: методики и практика*. 2015. № 21. С. 35–39.
7. Писаный Д.М. Депривация потребностей школьников в процессе дистанционного обучения: в поисках «компенсации»: (постановка проблемы) // *Интернал*. 2021. № 1(11). С. 208–214.
8. Турянская О.Ф. Теоретические основы личностно ориентированного подхода к обучению. Орел: Изд-во ФГБОУ ВПО «ОГУ», 2015. 278 с.
9. Шатуновский В.Л., Шатуновская Е.А. Ещё раз о дистанционном обучении (организация и обеспечение дистанционного обучения) // *Вестник науки и образования*. 2020. № 9-1(87). С. 53–56.
10. Шелюто В.М., Козаченко Е.В., Левченко А.Е. Инновационные трансдисциплинарные технологии в системе образования: Концепция. Методическое пособие. Луганск: ЛНУ им. В. Даля, 2018. 52 с.

References

1. Borisov V.A., Borisova M.V. Distantcionnaya forma zanyatii po distsiplinam «Istoriya» i «Obshchestvoznanie», osobennosti organizatsii i metodika realizatsii // *Innovatsionnaya nauka*. 2021. № 2. S. 98–100.
2. Bulan I.G. Otnoshenie studentov k distantsionnomu obucheniyu // *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal «Kaliningradskii vestnik obrazovaniya»*. 2022. №1(13). S. 3–10.
3. Matyushenko S.V. Kul'tura distantsionnogo obucheniya // *Akademicheskaya mysl'*. 2022. № 3(20). S. 58–66.
4. *Obshchestvoznanie. 6 klass: ucheb. dlya obshcheobrazovat. uchrezhdenii / pod red. L.N. Bogolyubova, L.F. Ivanovoi*. M.: Prosveshchenie, 2016. 111 s.
5. *Obshchestvoznanie. 8 klass: ucheb. dlya obshcheobrazovat. uchrezhdenii / pod red. L.N. Bogolyubova*. M.: Prosveshchenie, 2016. 255 s.

6. Pervushkina A.I. Primenenie informatsionnykh i kommunikativnykh tekhnologii na urokakh istorii i obshchestvoznaniiya // Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika. 2015. № 21. S. 35–39.
7. Pisanyi D.M. Deprivatsiya potrebnosti shkol'nikov v protsesse distantsionnogo obucheniya: v poiskakh «kompensatsii»: (postanovka problemy) // Interial. 2021. № 1(11). S. 208–214.
8. Turyanskaya O.F. Teoreticheskie osnovy lichnostno orientirovannogo podkhoda k obucheniyu. Orel : Izd-vo FGBOU VPO «OGU», 2015. 278 s.
9. Shatunovskii V.L., Shatunovskaya E.A. Eshche raz o distantsionnom obuchenii (organizatsiya i obespechenie distantsionnogo obucheniya) // Vestnik nauki i obrazovaniya. 2020. № 9-1(87). S. 53–56.
10. Shelyuto V.M., Kozachenko E.V., Levchenko A.E. Innovatsionnye transdistsiplinarnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya: Kontseptsiya. Metodicheskoe posobie. Lugansk: LNU im. V. Dalya, 2018. 52 s.

Информация об авторе

Д.М. Писаный – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории Отечества Луганского государственного педагогического университета.

Information about the author

D.M. Pisany – Ph.D. of History, Associate Professor of the Chair of Native History, Lugansk State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 05.11.2022; одобрена после рецензирования 29.11.2022; принята к публикации 22.12.2022.

The article was submitted 05.11.2022; approved after reviewing 29.11.2022; accepted for publication 22.12.2022.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 109–115. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 109–115. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья

УДК 37.016:821.161.1-93

ПРОБЛЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕКСТОВ Э.Н. УСПЕНСКОГО ВО ВНЕКЛАСНОМ ЧТЕНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (НА ПРИМЕРЕ ЦИКЛА ПОВЕСТЕЙ О КОЛОБКАХ)

Сергей Николаевич Роман

Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия,
berbertolu44i@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9452-6713>

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования в школе для внеклассного чтения цикла повестей Э.Н. Успенского о Колобках, в связи с чем оказывается необходимо рассмотреть их идейно-художественное своеобразие, исследовать связь между героями этих произведений и их фольклорным и мультипликационными прообразами. Актуальность статьи обусловлена сочетанием большого количества работ, содержащих методические разработки по ознакомлению младших школьников с творчеством Успенского, и почти полного отсутствия научных статей, рассматривающих специфику книг этого автора, уместность их использования в работе учителя. В статье подчёркивается значение повестей о Колобках для формирования актуального в наши дни, но отсутствовавшего ещё в 80-ые годы XX века, жанра отечественного детского детектива, рассчитанного на чтение младшими школьниками. Особое внимание уделяется дидактической направленности первых повестей о Колобках, в которых раскрывается проблема взаимодействия детей с миром взрослых людей, не способных к адекватному восприятию мира, подменяющих для себя реальность штампами и лозунгами, что делает изучение этих произведений в рамках внеклассного чтения полностью оправданным. В последних повестях цикла сатирические интонации усиливаются, что приводит автора к своеобразному нигилизму, в результате чего повести оказываются мало ориентированными на детское восприятие.

Ключевые слова: внеклассное чтение, младший школьный возраст, детская литература, повесть-сказка, фольклор, детективная литература, идейно-художественное своеобразие

Для цитирования: Роман С.Н. Проблема использования текстов Э.Н. Успенского во внеклассном чтении детей младшего школьного возраста (на примере цикла повестей о колобках) // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 109–115.

Original article

THE PROBLEM OF USING THE TEXTS BY E.N. USPENSKY IN EXTRA-CURRICULAR READING OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN (ON THE EXAMPLE OF A CYCLE OF STORIES ABOUT KOLOBOKS)

Sergey N. Roman

State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia, berbertolu44i@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-9452-6713>

Abstract. The article deals with the possibilities of using the cycle of stories by E.N. Uspensky about Koloboks, in connection with which it turns out that it is necessary to consider their ideological and artistic originality, to explore the relationship between the heroes of these works and their folklore and cartoon prototypes. The relevance of the article is due to a combination of a large number of works containing methodological developments to familiarize junior schoolchildren with Uspensky's work, and almost complete absence of scientific articles considering the specifics of this author's books, the appropriateness of their use

in the work of a teacher. The article emphasizes the importance of the stories about Koloboks for the formation of the genre of domestic children's detective story, which is relevant today, but was absent in the 80s of the twentieth century, designed to be read by junior schoolchildren. Particular attention is paid to the didactic orientation of the first stories about Koloboks, which reveal the problem of the interaction of children with the world of adults who are not capable of adequate perception of the world, replacing reality with clichés and slogans, which makes the study of these works within the framework of extracurricular reading fully justified. In the last stories of the cycle, satirical intonations intensify, which leads the author to a kind of nihilism, as a result of which the stories turn out to be little oriented towards children's perception.

Keywords: extracurricular reading, primary school age, children's literature, fairy tale story, folklore, detective literature, ideological and artistic originality

For citation: Roman S.N. The problem of using the texts by E.N. Uspensky in extra-curricular reading of primary schoolchildren (on the example of a cycle of stories about koloboks) // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P.109–115.

© Роман С.Н., 2022

В настоящее время актуальной является проблема использования богатого наследия классиков советской детской литературы при работе со школьниками. Так, например, с одной стороны, издаётся большое количество методических статей, включающих рекомендации по организации литературных игр, уроков внеклассного чтения, экономического воспитания и т.д. на основе произведений Э.Н. Успенского (1937-1918). Традиционно отмечается, что книги этого автора способствуют развитию эмоционально-нравственной отзывчивости, «отвечают потребностям детей, служат примером поведения, поднимают настроение» [7, с. 95]. С другой стороны, методика в данном случае существенно опережает литературоведение, так как творчество Эдуарда Николаевича само по себе является крайне слабо изученным. В отношении некоторых произведений Успенского приходится говорить о том, что не только полностью отсутствуют научные статьи, посвященные их анализу, но и возникают серьезные проблемы с самой их датировкой. Так, на многих интернет-ресурсах содержится ошибочная информация о том, что пять повестей цикла о приключениях Колобков были написаны в 1983 году, в то время как даже первая из них была опубликована лишь в декабре 1988 – феврале 1989 годов в журнале «Мурзилка», а стилистика этих текстов и ряд сюжетных элементов несут отчетливые черты «перестроечной» и «постперестроечной» прозы автора, что осложняет их восприятие современным детским читателем.

Мультипликационная диалогия «Следствие ведут Колобки» (1983, реж. А.П. Зябликова) и одноименный четырёхсерийный мультфильм, снятый А.М. Татарским и И.А. Ковалёвым в 1986-1987 годах, персонажи которого впоследствии появлялись в целом ряде проектов студии «Пилот» (мультсериал «Братья Пилоты», 1995-1996; ток-

шоу «Чердачок Фруттис», 1997-1999; сатирическая передача «Академия собственных ашибок», 1999; 8 компьютерных игр и т.д.), являются классикой отечественной анимации. В то же время отмечаемые Н.В. Кожановой элементы «взрослого», не рассчитанного на адекватное понимание детьми текста, присутствующие в цикле повестей об этих героях и в других книгах Успенского, требуют более внимательного рассмотрения: сама исследовательница упоминает Колобков буквально в одном абзаце своей статьи, лишь обозначая наиболее очевидные литературные и кинематографические параллели, присутствующие в цикле и непонятные маленькому читателю (Колобок – Шерлок Холмс и Пал Палыч Знаменский, Булочкин – доктор Ватсон и майор Томин) [3, с. 101]. М.В. Строганову, в свою очередь, интересуют только отсутствие прямой связи между сюжетом кумулятивной (цепочной) сказки «Колобок», реализующей повторы одного и того же диалога с целью обучения ребенка речи, и сюжетами многочисленных, снятых в период с 1936 года до наших дней советских и российских мультфильмов, в которых показан её заглавный персонаж [8]. По мысли М.В. Яковлева, проблема концепции «эстетического синтеза», волновавшая писателей-новаторов рубежа XIX-XX веков, во многом «воплотилась» в современном киноискусстве [11, с.50]. В полной мере это касается и мультипликации, которая в силу «детской» специфики исподволь возвращает в советское культурное пространство поэтику мифа. Тот же исследователь оценивает и общую тенденцию искусства XX века к неомифологизации. Характеризуя данное явление в докторском исследовании он пишет: «Искусство так понимаемой «новой» эпохи с закономерностью становится искусством духовного откровения, художественно реализуется как эсхатологический миф, как профетическая неомифология» [12,

с.9]. В самом деле, одной из продуктивных форм художественного мифотворчества была и детская литература.

Итак, цикл повестей о Колобках также никогда не являлся самостоятельным объектом научного исследования и истолкования, и цель данной статьи носит комплексный характер, поскольку и анализ идейно-художественных особенностей повестей Э.Н. Успенского о Колобках, и рассмотрение уместности их использования во внеклассном чтении младшего школьника с точки зрения как воспитания ребенка, так и доступности текста реализуются здесь впервые.

В январе 1970 года журнал «Колобок» печатает короткий, на один разворот комикс, созданный Э. Успенским и художником Ю.-И.И. Соостером и повлиявший на дальнейшее творчество Эдуарда Николаевича. Волшебник Штосс, в присутствии которого всё хорошее портится, оказывается побежден Колобком практически тем же способом, с помощью которого в повести «Вниз по волшебной реке» (1972) будет повержено Лихо Одноглазое: на Штосса нападает очень добрый Лев, на Лихо – безобидный Серый Волк. Рыдающий капитан милиции, умоляющий персонажа народной сказки о помощи, окажется предшественником целого ряда неспособных выполнить свою работу представителей органов в цикле о Колобках: охранник Третьяковской галереи не может, в отличие от Колобка, справиться с грабителем, поскольку дежурит только до шести вечера; в Вышнем Волочке милиция бессильна перед браконьерами в силу малочисленности состава («один милиционер на сто квадратных километров» [10, с. 93]).

В рамках комикса, рассчитанного на восприятие дошкольников, отсутствует какой-либо смысл в пояснении того, как в современном мире возник Колобок, и в мультфильме 1983 года сценарист Успенский очень точно подражает логике народной сказки и детского восприятия мира: старушка, разыскивая внука, видит дом с надписью «НПДД» и тут же, не задумываясь, безошибочно расшифровывает её как Неотложный Пункт Добрых Дел. Подобно тому как Иван-царевич не удивляется при встрече с Бабой-ягой или говорящим Серым Волком, современная пенсионерка моментально принимает правила игры и начинает беседовать с круглым хлебом в очках и с «синей милицейской лампой» [10, с. 9] на голове. В первых публикациях повести «Колобок идет по следу» (1988), впоследствии переименованной в «Похищение века», автор считает необходимым в коротком стихотворении пояснить, что его персонаж действительно заимствован из фольклора,

однако при этом Э. Успенский существенно исправляет его биографию: Колобок не просто так «от бабушки ушел», а отправился в город, чтобы поступить на службу в милиции. Однако впоследствии автор неоднократно меняет способ представления своего героя читателям. Так, в издании 2005 года стихотворного текста нет, однако присутствует обращение к читателям, в котором нет ни слова о появлении Колобка на свет, а сам персонаж описывается исключительно как великий сыщик наших дней, многие расследования которого являются государственной тайной. Как и в ряде рассказов А. Конан Дойля о Шерлоке Холмсе, здесь имеется краткое перечисление преступлений, раскрытых героем: сокрытие налогов членами правительства, взяточничество на телевидении и т.д. Заметим, что этот излишне политизированный текст существенно расходится с утверждением, присутствующим в повести «Похищение века» с момента первой публикации: «То, что для дружинников слишком сложно, а для милиции слишком просто, в самый раз для Колобка» [9, с. 4]. В более поздних изданиях обращение к читателям отсутствует, в результате чего цикл начинается со стихотворной рекламы Краснопресненского парка, в котором и находится здание НПДД. Если в ранних публикациях город, в котором проживает Колобок, никак не обозначался, то теперь персонаж становится столичным жителем, а его «происхождение», связь с народной сказкой оказываются невыясненными. Более того, его помощник Булочкин обозначается в тексте как «человек средних лет» [10, с. 21], а сам Колобок в разговоре по телефону на первых же страницах называет себя «главный Колобок» [10, с. 7]. Внешность и одежда Булочкина, по сравнению с Колобком, описываются довольно часто, но и Колобок, бесспорно, антропоморфен, поскольку может появиться «в безрукавке, в мягких валенках, сделанных на заказ, в тёплой кепке» [10, с. 39]. В этом контексте наименование «Колобок» фактически лишается связи с кулинарным изделием и становится обозначением некой профессии и/или стиля жизни. Эта тенденция очевидна уже в мультфильме 1986-87 годов, в силу чего студия «Пилот» и смогла впоследствии переименовать персонажей в Братьев Пилотов, сохранив при этом связь с оригинальной лентой и в то же время избежав претензий Э. Успенского в отношении авторских прав.

Структура первых трех повестей цикла универсальна: личность преступника очевидна с самого начала расследования, однако Колобки проводят расследование со всей тщательностью,

тратя время на проведение многочисленных экспериментов, выдвигая нарочито абсурдные версии, среди которых наиболее частотными оказываются связанные с деятельностью инопланетян. Нелепость совершаемых сыщиками действий абсолютно не сочетается с героическим пафосом, к которому неизменно прибегает автор: «Колобок посмотрел на неё пронизывающим взглядом» [10, с. 11], «Колобок ни о чём не забывает. Он знает всё» [10, с. 52], «Он всегда тихо и неожиданно возникает в разных местах, будто его телепортировали сюда из другого конца света» [10, с. 94] и т.д. Александр Татарский, развивая впоследствии образы Братьев Пилотов, показывает их действия в различных бытовых ситуациях, о чём говорят сами названия проектов: мультфильмы «Братья Пилоты иногда ловят рыбу» (1996), «Братья Пилоты готовят на завтрак макароны» (1996), «Братья Пилоты по вечерам пьют чай», компьютерная игра «Братья Пилоты. Олимпиада» (2004) и т.д. Эдуард Успенский сохраняет верность детективному жанру, что в условиях ориентации текста на чтение младшими школьниками и строго заданного поведения Колобка и Булочкина влечет предсказуемый результат: использование одних и тех же литературных приёмов из повести в повесть быстро приводит к самоповторам, в силу чего цикл и состоит всего из шести произведений. Для автора, создавшего более полутора десятков историй как о Простоквашино, так и о Крокодиле Гене с Чебурашкой, одиннадцать книг про Веру и Анфису, девять рассказов про мальчика Яшу и т.д., слабо выраженный интерес к написанию книг о таких популярных персонажах, как Колобки, сам по себе является показательным. В то же время краткость этих текстов в целом соответствует как требованиям к литературе, предназначенной для внеклассного чтения, так и тенденциям, проявляющимся в современной российской литературе для детей в целом: как отмечает А.Н. Безруков, романский конструкт здесь вообще уходит в прошлое, уступая место таким жанрам, как «сказочная повесть, собственно сказка, приключенческий рассказ, школьная история, маленькая повесть» [1, с. 8].

В первых повестях о Колобках ярко выражен уместный для внеклассного чтения дидактический посыл, связанный с попытками осознать, насколько современное воспитание и образование соответствует потребностям подрастающего поколения. Побег мальчика Лёши от бабушки заставляет задуматься об осмысленности стремления взрослых занять каждую минуту ребёнка посещением многочисленных кружков, секций, репетиторов. Вывод

делается однозначный: если взрослые люди отказываются от непрерывного, всестороннего саморазвития, то и ребёнку это не надо, ведь «каждый ребёнок – взрослый» [10, с. 33]. Поимка преступника в повести «Ограбление Третьяковской галереи» (1992) закономерно влечет за собой попытку перевоспитать его при помощи знакомства с произведениями русской классической живописи, что позволит учителю на уроках внеклассного чтения использовать репродукции этих работ для расширения кругозора школьников. Заметим, что и вор Вася, и Колобок, и Булочкин реагируют на полотна естественно, комментируют изображения, осовременивая их сюжеты, за счет чего создается комический эффект, в то время как ночной экскурсовод Сквородкин сыплет штампами, характерными для музейных работников: «В сознании русских людей эта икона стала символом славы централизованного русского государства» [10, с. 73]; «В интимно-лирической манере отображён кусочек старой Москвы с её неторопливым патриархальным укладом» [10, с. 84] и т.д. Эти «дозволенные речи» [10, с. 73] крайне далеки от увлекательных историй Шахерезады, и Вася исправляется прежде всего в результате искреннего желания Колобков помочь, нежели в силу воздействия лекций Сквородкина. Не только Сквородкин, но и все взрослые люди в повестях о Колобках разговаривают «лозунгами или типичными заголовками газет» [10, с. 132]. Более того, уже в повести «Колобок идёт по следу» показана группа малышей, изучающих английский язык и при этом фактически осваивающих нормы канцелярита. Социализация в данном случае понимается как способ воспитать детей «вежливыми, хорошо воспитанными, но какими-то кислыми» [10, с. 17]. Только Колобок пытается увидеть в каждом, с кем он общается, прежде всего человека, в то время как для его «военизированного» [10, с. 144] помощника Булочкина все люди делятся на «преступников» и «сотрудников» [10, с. 126].

Следует согласиться с выводами О.В. Марьиной и Т.П. Сухотериной, согласно которым детская детективная повесть – это жанр, окончательно сформировавшийся в русской литературе только на рубеже XX-XXI веков [6, с. 375]. Если западный ребенок с конца 20-х годов XX века зачитывался многочисленными приключениями братьев Харди, книги о которых публиковались под коллективным псевдонимом Франклин Б. Диксон, а с начала 30-ых – и историями девушки-детектива Нэнси Дрю, также создаваемыми группой авторов под псевдонимом Кэролайн Кин, причём только эти два цикла включают сотни книг, ориентированных на чтение детьми всех возрастных групп, то в СССР

немногочисленные публикуемые для подрастающего поколения детективы были рассчитаны прежде всего на подростковое чтение: «Кортик» (1948), «Бронзовая птица» (1956), «Выстрел» (1975) А.Н. Рыбакова; «Тайна старой дачи» (1968) А.Г. Алексина; «Приключения Васи Куролесова» (1971) и «Пять похищенных монахов» (1976) Ю.И. Коваля и т.д. Если в XXI веке в литературу на постсоветском пространстве приходит целый ряд авторов, создающих детские детективные истории (А.А. Старобинец, Е.Н. Вильмонт, Н.Ю. Абгарян, Д.А. Емец и т.д.), то Э. Успенскому приходится пародировать фактически несуществующий жанр, изобретать принципы создания детективов для самых маленьких.

Заметим, что журналист Роман Сутер, создатель документального фильма «Это Эдик» (2020), анализируя биографию Э. Успенского, включавшую и алкоголизм, и участие в деятельности секты Виктора Столбуна, и бескомпромиссную борьбу за авторские права с мультипликаторами, бывшими когда-то его друзьями и создавшими многие визуальные образы персонажей Эдуарда Николаевича, приходит к печальному выводу: «Человек в старости всё больше начинает напоминать ребёнка, совершающего жестокие и безумные поступки» [2]. Позднее творчество Э. Успенского отражает и меняющийся характер автора, и литературную атмосферу рубежа XX-XXI веков, для которой свойственно создание произведений «на злобу дня», введение элементов политической сатиры и «чернухи» даже в произведениях, рассчитанные на детей. Эта тенденция проявляется и в повестях о Простоквашино, и в книгах о Крокодиле Гене и Чебурашке, однако все эти персонажи имеют узнаваемый характер, не способны кардинально трансформироваться. Колобки же изначально являлись пародиями на героев детективов, причём их прообразы из кукольного «разговорного» мультфильма А. Зябликовой по сути не имели ничего общего с персонажами эксцентрического мультфильма 1986 года («Это плотное кино, по изображению перенасыщенное» [5]), - характеризует анимацию А. Татарского его сорежиссёр И. Ковалёв). В силу этого автор мог изменять поведение героев произвольным образом, и уже в четвертой повести «Дело о спасении Голубого озера» Колобок лишается какой-либо связи с миром детства, противопоставляет «отдельным отсталым начальникам, которые нарушают заповедность заповедных мест» [10, с. 109] и прибегает к тяжеловесным остротам: «Группа товарищей приветствует тогда, когда один товарищ умер» [10, с. 101], «Тамбовские волки и сибирские мед-

веди – мои товарищи» [10, с. 108]. В этой повести ни один обитатель Вышнего Волочка не вызывает симпатии, что даёт Колобку возможность сделать пессимистический вывод, мало уместный в рамках произведения для детей: «Тут и народа-то нет, одни туристы-гитаристы» [10, с. 107]. Повесть «Пропажа белого слона» (1992) представляет из себя попытку пересказать содержание мультфильма А. Татарского, причём обречённую на неудачу: здесь практически нет новых шуток, а большинство экранных гэгов оказалось принципиально невозможным перенести на бумагу. Колобки в этой повести в большей степени похожи на размеренных героев мультфильма А. Зябликовой, нежели на эксцентрических персонажей А. Татарского, и эти образы в целом слабо вписываются в сюжетную канву, сама идея которой принадлежала именно режиссёру: когда Э. Успенский предложил снять фильм о поиске Колобками пропавших котлет, А. Татарский произнёс: «Пропащие котлеты – неактуально и неинтересно. Увлекательно, когда теряется что-то очень большое, например, слон» [4].

Последняя повесть о Колобках, написанная в 2000 году, стала очевидной неудачей автора, о чём говорит даже её название – «Колобок против Дебиленко». Пропажа мальчика, кажется, не волнует даже его бабушку, старательно коверкающую фамилию Булочкина в каждом обращении к нему. Колобку важнее найти саблю товарища Крылатенко, украденную из Музея боевой славы, а поиск ребёнка он поручает Булочкину. Булочкин в свою очередь исчезает со страниц произведения до самого финала, и даже имя мальчика мы узнаем не из беседы Колобков с бабушкой, а позднее – из авторской речи при описании Саши, плачущего в парке. Успенский пытается веселить читателя упоминанием предметов, хранящихся в музее (наручники Рокоссовского, ракетница Емельяна Пугачева и т.д.) и описаниями нелепых ситуаций, заканчивающихся тем, что Дебиленко раз за разом скрывается от Колобка. В тексте отсутствует элементарная сюжетная логика. Так, Саша ждёт от бабушки еды в ответ на его письмо, но Успенский, видимо, забывает о том, что ни о каком письме в тексте повести не упоминалось: подобное послание отправлял мальчик Лёша, персонаж другой истории о Колобке. Таким образом, учителю в работе с классом рекомендуется ограничиться лишь первыми тремя произведениями о Колобках, отказавшись от изучения текстов, лишённых воспитательного посыла и стилистически перегруженных.

Цикл повестей о Колобках является одной из первых попыток в отечественной литературе соз-

дания пародийных детективов, рассчитанных для чтения младшими школьниками. В начале цикла Колобок показан как искренне заботящийся о детях, пытающийся помочь им и правильно воспитать. Однако постепенно сатирическое начало, связанное с критическим описанием взрослых персонажей и мало рассчитанное на детское восприятие, усиливается, доходя до авторского нигилизма. В силу этого мультфильмы о Колобках, в которых отсутствует эта особенность, вошли в

историю отечественной анимации, в то время как поздние повести о них интересны прежде всего как часть истории детской литературы в рамках изучения самого факта формирования нового жанра. Изучение первых трёх повестей в рамках внеклассного чтения, напротив, является продуктивным, поскольку позволяет расширить систему жанров, доступных для маленького ученика, оценить его интерес как к собственно детективным текстам, так и к пародиям на них.

Список источников

1. Безруков А.Н. Концептология современной детской литературы // Нижневартковский филологический вестник. 2021. № 1. С. 4-14.
2. Волчек Д. Катастрофы на фоне сказок. Двойная жизнь Эдуарда Успенского // Радио «Свобода». 2020. 18 октября [Электронный ресурс]. URL: <https://www.lrt.lt/ru/novosti/17/1255649/katastrofy-na-fone-skazok-dvoinaia-zhizn-eduarda-uspenskogo> (дата обращения: 11.11.2022).
3. Кожанова Н.В. «Взрослый текст» в прозе Эдуарда Успенского // Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова. 2013. № 1 (7). С. 100-104.
4. Крючкова Е. Удивительный мультипликатор [Электронный ресурс]. URL: <https://rounb.ru/news/udivitelnyj-multiplikator> (дата обращения: 11.11.2022).
5. Малюкова Л., Ковалёв И., Прохоров А. Весь мир — метаморфоза // Искусство кино. 2007. № 12 [Электронный ресурс]. URL: <https://old.kinoart.ru/archive/2007/12/n12-article2> (дата обращения 11.11.2022).
6. Марьина О.В., Сухотерина Т.П. Жанровое своеобразие текстов детской литературы последней трети XX - начала XXI вв. (к постановке проблемы) // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 3 (64). С. 372-375.
7. Соловьева Д.Ю., Усова К.С. Развитие эмоционально-нравственной отзывчивости при знакомстве с творчеством Э. Успенского // Филологические аспекты начального образования: история, современность и перспективы развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых. 2019. С. 91-95.
8. Строганов М.В. Мультипликационная история Колобка. 1936-2020 годы // Театр. Живопись. Кино. Музыка. 2022. № 1. С. 131-155.
9. Успенский Э.Н. Колобок идёт по следу // Мурзилка. 1988. № 12. С. 4-7.
10. Успенский Э.Н. Следствие ведут Колобки. М.: АСТ, 2021. 189 с.
11. Яковлев М.В. Апокалиптическое направление в русской поэзии первой половины XX века: монография. 2-е изд., перераб. и дополн. Орехово-Зуево: ГГТУ, 2021. 392 с.
12. Яковлев М.В. Апокалиптическое направление в русской поэзии XX века: религиозные идеи и символы, специфика авторского мышления, поэтика жанровых решений: дис. ... докт. филол. наук. М., 2016. 544 с.

References

1. Bezrukov A.N. Kontseptologiya sovremennoi detskoj literatury // Nizhnevartovskii filologicheskii vestnik. 2021. № 1. S. 4-14.
2. Volchek D. Katastrofy na fone skazok. Dvojnaya zhizn' Eduarda Uspenskogo // Radio «Svoboda». 2020. 18 oktyabrya [Elektronnyi resurs]. URL: <https://www.lrt.lt/ru/novosti/17/1255649/katastrofy-na-fone-skazok-dvoinaia-zhizn-eduarda-uspenskogo> (data obrashcheniya: 11.11.2022).
3. Kozhanova N.V. «Vzroslyi tekst» v proze Eduarda Uspenskogo // Vestnik Ishimskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta im. P.P. Ershova. 2013. № 1 (7). S. 100-104.
4. Kryuchkova E. Udivitel'nyi mul'tiplikator [Elektronnyi resurs]. URL: <https://rounb.ru/news/udivitelnyj-multiplikator> (data obrashcheniya: 11.11.2022).
5. Malyukova L., Kovalev I., Prokhorov A. Ves' mir — metamorfoza // Iskusstvo kino. 2007. № 12 [Elektronnyi resurs]. URL: <https://old.kinoart.ru/archive/2007/12/n12-article2> (data obrashcheniya 11.11.2022).
6. Mar'ina O.V., Sukhoterina T.P. Zhanrovoe svoeobrazie tekstov detskoj literatury poslednei treti KhKh - nachala XXI vv. (k postanovke problemy) // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2017. № 3 (64). S. 372-375.
7. Solov'eva D.Yu., Usova K.S. Razvitie emotsional'no-nravstvennoi otzyvchivosti pri znakomstve s tvorchestvom E. Uspenskogo // Filologicheskie aspekty nachal'nogo obrazovaniya: istoriya, sovremennost' i perspektivy razvitiya: materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii molodykh uchenykh. 2019. S. 91-95.

8. Stroganov M.V. Mul'tiplikatsionnaya istoriya Kolobka. 1936-2020 gody // Teatr. Zhivopis'. Kino. Muzyka. 2022. № 1. S. 131-155.
9. Uspenskii E.N. Kolobok idet po sledu // Murzilka. 1988. № 12. S. 4-7.
10. Uspenskii E.N. Sledstvie vedut Kolobki. M.: AST, 2021. 189 s.
11. Yakovlev M.V. Apokalipticheskoe napravlenie v russkoi poezii pervoi poloviny XX veka: monografiya. 2-e izd., pererab. i dopoln. Orekhovo-Zuevo: GGTU, 2021. 392 s.
12. Yakovlev M.V. Apokalipticheskoe napravlenie v russkoi poezii XX veka: religioznye idei i simvol, spetsifika avtorskogo myshleniya, poetika zhanrovyykh reshenii: dis. ... dokt. filol. nauk. M., 2016. 544 s.

Информация об авторе

С.Н. Роман – кандидат филологических наук, доцент кафедры истории и гуманитарных наук Государственного гуманитарно-технологического университета.

Information about the author

S.N. Roman – Ph.D. of Philology, Associate Professor of the Chair of History and Humanities, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 16.11.2022; одобрена после рецензирования 15.12.2022; принята к публикации 22.12.2022.

The article was submitted 16.11.2022; approved after reviewing 15.12.2022; accepted for publication 22.12.2022.

Научная статья

УДК 378.1

ЭССЕ КАК ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Галина Николаевна Скударёва¹, Ирина Валентиновна Микитюк²^{1,2} Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия¹skudarevagalina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5254-4948>²mikitjuk-ira@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7927-049X>

Аннотация. Статья посвящена проблеме педагогической готовности будущих учителей. Актуальность исследования обусловлена поиском эффективных инструментов, способствующих определению готовности студентов к своей будущей педагогической деятельности. Одним из таких инструментов выступает эссе. Характеризуются различные виды эссе. Акцентуализируется внимание на рефлексивном эссе как современной образовательной технологии, отражающей навыки самостоятельного творческого мышления, умение излагать мысли и делать выводы из прочитанного и изученного материала, увиденного или пережитого события. В содержании представляются научные результаты, демонстрирующие степень педагогической готовности бакалавров. Особое внимание уделено ее структурным компонентам. Подробно представлено содержание и специфика проявления её когнитивного, мотивационного и деятельностного компонентов. Важное место отведено анализу содержания рефлексивных эссе бакалавров на тему «Моя педагогическая траектория». Приведенные отрывки мини-сочинений студентов иллюстрируют проявления когнитивного, мотивационного и деятельностного компонентов их педагогической готовности, демонстрируя способность будущих педагогов анализировать собственные действия, мысли, состояния, качества, представления и значимости о будущей своей педагогической деятельности. Выводы подтверждают эффективность использования рефлексивных образовательных технологий определения педагогической готовности студентов к своей будущей педагогической деятельности.

Ключевые слова: будущий учитель, эссе, педагогическая готовность, компетентность, студент, педагогическая подготовка

Для цитирования: Скударёва Г.Н., Микитюк И.В. Эссе как диагностический инструмент определения педагогической готовности будущего учителя // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 116–122.

Original article

ESSAY AS A DIAGNOSTIC TOOL FOR DETERMINING THE PEDAGOGICAL READINESS OF A FUTURE TEACHER

Galina Nikolaevna Skudareva¹, Irina Valentinovna Mikityuk²^{1,2} State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia¹skudarevagalina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5254-4948>²mikitjuk-ira@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7927-049X>

Abstract. The article is devoted to the problem of pedagogical readiness of future teachers. The relevance of the research is due to the search for effective tools that help determine the readiness of students for their future teaching activities. One of these tools is an essay. Various types of essays are characterized. The attention is focused on the reflexive essay as a modern educational technology reflecting individual impressions and thoughts on a specific occasion, understanding of one or another side of the author's personality. The content

presents scientific results demonstrating the degree of pedagogical readiness of bachelors. Special attention is paid to its structural components. The content and specifics of the manifestation of its cognitive, motivational and activity components are presented in detail. An important place is given to the analysis of the content of reflexive essays of bachelors on the topic "My pedagogical trajectory". The given excerpts of students' mini-essays illustrate the manifestations of cognitive, motivational and activity components of their pedagogical readiness, demonstrating the ability of future teachers to analyze their own actions, thoughts, states, qualities, ideas and significance about their future pedagogical activity. The conclusions confirm the effectiveness of the use of reflexive educational technologies to determine the pedagogical readiness of students for their future pedagogical activity

Keywords: future teacher, essay, pedagogical readiness, competence, student, pedagogical training.

For citation: Skudareva G.N., Mikityuk I.V. Essay as a diagnostic tool for determining the pedagogical readiness of a future teacher // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 116–122.

© Скударёва Г.Н., Микитюк И.В., 2022

Подготовка нового педагогического кампуса является одной из актуальнейших задач современного общества. Педагогическое образование сегодня представляется важнейшим фактором развития современного общества, от которого зависит будущее нации и достижение успеха подрастающим поколением [6]. Однако, за последние годы наблюдается тенденция снижения интереса к педагогической деятельности среди молодежи, престижа профессии учителя и уход молодых учителей из профессии. В большинстве случаев студенты-будущие учителя не планируют связывать свою профессиональную деятельность с образованием. Выпускники школ, поступающие на педагогическое направление подготовки, часто становятся случайными студентами, не имеющими представления о своем профессиональном будущем. Проблема «удержания» молодых учителей в школе сегодня остается нерешенной. Для ответа на эти вызовы необходимо не только расширять систему допрофессионального педагогического образования, но и совершенствовать ресурсы дополнительного, среднего и высшего образования. В то же время нужны новые концепции, которые обеспечат качество педагогической подготовки. Они должны быть ориентированы на учет особенностей выпускников нового поколения: их личные интересы, профессиональные ценности; жизненные цели и приоритеты. Сегодня именно от эффективности педагогической подготовки зависит готовность будущего учителя решать задачи обучения и воспитания подрастающего поколения.

В научной литературе «готовность» трактуется как «состояние», «отношение к чему-либо, желание что-либо сделать». «Готовый» трактуется как «сделано, доведено до конца, усовершенствовано» [7]. В педагогических работах понятие

«готовность» сопряжено с задачей комплексного развития профессиональной направленности личности. К примеру, В.А. Сластенин понимает готовность «как интегративное качество личности, в котором сочетаются: положительное отношение к деятельности (мотивированность); адекватность требованиям профессиональной деятельности чертам характера, способностям, проявлениям темперамента; компетенции; устойчивые профессионально важные характеристики процессов рефлексии и мышления» [4, с. 27].

В новейшей педагогике профессионального образования готовность соотносится с понятием «педагогическая готовность», которое характеризуется единством теоретико-практических аспектов готовности будущих учителей к педагогической деятельности с детьми и является показателем его профессионализма [5, с. 56-80; 6, с.1]. Анализ исследований качеств педагогической готовности, дает сегодня возможность выделить её структурные составляющие: когнитивную, мотивационную и деятельностьную. Содержание когнитивной готовности строится на теоретической основе, способствующей выполнению профессиональных обязанностей. Важнейшими составляющими профессиональных обязанностей выступают компетенции. Применение субъектом ранее сформированных компетенций является показателем успешности его профессиональной деятельности. Следовательно, можно утверждать, что современный учитель должен владеть совокупностью компетенций необходимых для организации своей педагогической деятельности. В то же время особое место в когнитивном компоненте педагогической готовности занимают: компетенции о закономерностях развития личности, закономерностях возрастного анатомо-физиологического и психологического развития, законо-

мерностях адаптационных процессов, факторах, определяющих эффективность адаптации учащихся к учебно-образовательному процессу, комплекс общепедагогических и специальных компетенций, под которыми в научной литературе понимается совокупность последовательно протекающих, возможно, частично автоматизированных действий (умений), основанных на теоретических знаниях и направленных на решение задач профессионального самосовершенствования.

В.С. Киселев в своих умозаключениях отмечает, что «мотивационная сфера личности педагога – это иерархически связанная совокупность потребностей, мотивов, целей личности, которая побуждает, направляет и регулирует его действия для достижения положительных результатов. Мотивационный компонент педагогической готовности учителя включает: наличие внешней и внутренней мотивации к педагогической деятельности, положительные эмоции, связанные с ее организацией, ценностное отношение к учащемуся как субъекту образовательного процесса» [1, с. 260-271].

Деятельностный компонент в структуре педагогической готовности занимает важное место, поскольку, по мнению К.Б. Одинаев «для педагогической готовности требуются не только профессиональные компетенции, но и навыки, характеризующиеся способностью планировать, прогнозировать, организовывать, реализовывать и анализировать педагогический процесс» [3, с. 213-216].

Таким образом, педагогическая готовность представляется как система интегративных параметров, свойств и опыта личности, индивидуальная форма интерпретации содержания образования, владеющая показателями единой теоретической и методической готовности к профессиональной деятельности. Особенностью педагогической готовности выступают профессиональные компетенции, индивидуальный стиль, опыт практико-ориентированной деятельности, рефлексия деятельности. Следовательно, как справедливо отмечает О.В. Соловьева «в современной системе профессионального образования возникает необходимость поиска эффективных методов выявления феномена педагогической готовности у будущих учителей» [8, с. 459-462]. По нашему мнению, одним из таких методов является рефлексивное эссе. Термин «эссе» был введен Мишелем Монтенем и активно использовался в его трудах. Н.П. Хомякова, И.Р. Тростинская в своих работах характеризуют эссе «творческой формой контроля сформированности компетенций у

обучающихся. Его цель – проверка навыков самостоятельного творческого мышления, умения излагать свои мысли и выводы из прочитанного и изученного материала, из увиденного или пережитого события» [9, с. 399; 10, с. 145.]. Авторами представляются следующие виды эссе: эссе-конспект, где автор излагает свои основные жизненные моменты, ситуации или же события; эссе-обсуждение характеризуется представлением мнения относительно изученного материала или события; эссе-описание позволяет автору проанализировать и осветить изученный материал; эссе-доказательство, где обучающийся аргументированно на основе доказательств представляет свою точку зрения; эссе-личностное (рефлексивное) – сочинение в прозе, выражающее отдельные впечатления и соображения по конкретному поводу, характеризуется осмыслением той или иной стороны личности автора [2].

Практическое применение личностного (рефлексивного) эссе в целях изучения особенностей проявления компонентов педагогической готовности отвечает специфике нашего исследования. Феномен педагогической готовности исследовался у студентов-бакалавров в процессе освоения дисциплин общепрофессионального и профессионального цикла направления подготовки «Педагогическое образование». Студентам было рекомендовано написать эссе на тему «Моя педагогическая траектория». В качестве ориентира для определения педагогической готовности использование личностного (рефлексивного) эссе позволяет студенту проанализировать и осознать собственные действия, мысли, состояния, способности, сделать предположение об образе будущего профессионала, проанализировать взаимосвязь образа со своим характером. Перейдем непосредственно к иллюстрации содержания компонентов педагогической готовности. Как было сказано выше, структура педагогической готовности включает в себя когнитивный; мотивационный и деятельностный компоненты.

Когнитивный компонент педагогической готовности характеризуется профессиональным образом по временному критерию (прошлое, настоящее, будущее). Начнем с примера описания студентами профессионального образа в прошлом: *«Мы ездили в лагерь на две недели как волонтеры, что мне очень понравилось. В лагере наша задача заключалась в помощи людям и присмотре за маленькими детьми. Хочу сказать, что это был полезный опыт в общении с детьми и осуществлении своей будущей педагогической деятельности»*. Данное высказывание характе-

ризует получение положительного опыта студенткой в процессе решения задач педагогической практики. Прослеживается желание не останавливаться на достигнутом, в дальнейшем получении теоретических и практико-ориентированных компетенций.

Образ актуального уровня профессионализма отражён в следующих высказываниях: *Я считаю, что на сегодняшний день я еще не готова к своей педагогической деятельности, потому что у меня нет достаточных знаний, опыта и практики общения с обучающимися, которая, как мне кажется, выступает показателем готовности к профессии. Так как у нас еще пока не было активной педагогической практики, у меня есть небольшая боязнь трудностей, с которыми я столкнусь в дальнейшем. Например, как справиться с плохим поведением учащихся, с отсутствием интереса со стороны родителей, недостаточной материальной базой школы, недостатком времени на подготовку к урокам и проблемой неправильного восприятия преподаваемого мной материала. И самый главный вопрос для меня – это как мотивировать ребенка, если у него отсутствует интерес к учебе. Или: Думаю, что я частично готова к педагогической профессии. С одной стороны, есть уже определенные навыки в педагогической деятельности. Например, в школе меня просили помочь с уроками, и я помогала учителю проводить уроки. Было очень интересно, т.к. я всегда была вовлечена во взаимодействие с учениками. Но, с другой стороны, у меня есть ощущение, что я еще не готова к педагогической деятельности. Думаю, это из-за недостатка умений и знаний о том, как правильно должен проходить весь педагогический процесс, как действовать в тех или иных ситуациях, чтобы не было каких-то проблем. Мне кажется, еще один фактор – это переживания, боязнь подать материал как-то неправильно. Поэтому, я полагаю, что мне обязательно надо продолжать обучение, чтобы с уверенностью можно было работать в будущем. Анализ высказываний отражает этапность профессионального становления обучающихся – студентов. Процесс педагогической готовности будет протекать более успешнее, если при разработке основной образовательной программы, рабочих программ учебных дисциплин, учебных и педагогических практик разработчиками будут учитываться предпочтения обучающихся.*

Особый интерес представляют высказывания студентов о будущем: *«После окончания университета я бы хотела набраться опыта,*

поработав в школе, а затем получить диплом магистра. Поэтому сейчас я стараюсь писать научные статьи, чтобы мне было легче осуществить свое дальнейшее обучение». Это умозаключение характеризует студента стремлением профессионального самосовершенствования и саморазвития, демонстрирует его способности гибко менять планы ради профессии, быть экспертом в самостоятельно организованной педагогической деятельности.

Мотивационный компонент педагогической готовности будущего педагога, определяющийся как многоуровневое личностное образование в структуре сознания личности, можно было наблюдать в следующем высказывании: *«Начать свое рассуждение мне бы хотелось с афоризма неизвестного автора о том, что хороший учитель — как свеча. Он растворяет себя для того, чтобы дать другим свет. Мне кажется, это выражение очень точно описывает профессию учителя. Казалось бы, труд учителя так незаметен, но только не членам их семей. В нашем доме нередко проходили педагогические споры, и я с малых лет видела, как горячо спорили мои родители и бабушка, помню, как переживала моя мама, когда у детей что-то не получалось. Несмотря на трудности, мне всегда хотелось быть похожей на мою маму. Поэтому у меня никогда не было сомнений, что я буду учителем. Однако не только моя педагогическая семья помогла мне выбрать профессию, но и советский кинематограф. После просмотра замечательного советского фильма «Большая перемена», я начала понимать, почему учителя называют инженером человеческих душ. Меня вдохновило поведение главного героя Нестора Петровича, его искренность, его неравнодушие. Он не остается в стороне, когда кто-то не приходит на его занятия. Он сам приходит к ученикам и старается убедить их продолжить образование. А как увлекательно он читает лекции! Поэтому, начиная с девятого класса, я начала следить за новостями нашего университета, ходить на дни открытых дверей. Также я взяла целевое направление, чтобы поступить в университет, в котором учились мои родители, бабушка и прабабушка».* Надо отметить, что 60% студентов в своих личностных (рефлексивных) эссе демонстрировали наличие внешней и внутренней мотивации к приобретаемой профессии, отмечалась важность и стремление добиться успеха в профессиональной деятельности: *«Я должна стремиться к тому, чтобы мои уроки были приближены к идеалу, чтобы они*

были яркими, с дополнительным раздаточным материалом, чтобы они проходили в приятной атмосфере, чтобы дети меня не боялись, но и уважали. Для себя я выбрала семь составляющих интересного урока. Во-первых, задания должны быть разнообразными и необычными. Например, аудирование по трейлерам к фильмам; книжный и дискуссионный клубы; озвучка обучающих сцен из фильмов с использованием изученной грамматики или лексики. Во-вторых, урок должен проходить не в форме монолога, а в форме дискуссии. Любая тема может вызвать интерес, если я буду задавать вопросы, приводить жизненные примеры, использовать иллюстрации, устраивать дебаты, спрашивать мнение учащихся. Следующими составляющими являются: современные материалы и технологии, юмор, игровая форма, динамичность урока и обратная связь учащихся. Таким образом, мой сегодняшний этап обучения в университете представляет собой начальный, ключевой период, некое ядро, формирующее мою педагогическую готовность в педагогический мир».

Понимание значимости принимаемых профессиональных решений и совершаемых действий демонстрирует автор представляемого ниже высказывания: «Хочется сказать, что педагогическая деятельность с виду кажется очень простой, но на деле требует очень много времени. Потому, как учитель преподнесет материал ученикам, зависит его понимание ими. Ведь, мотивируя их к взаимодействию, мотивируется и сам педагог. Он видит, что есть обратная связь, что ученикам интересно и они хотят понять этот предмет, поэтому старается еще лучше, чтобы достичь своих поставленных целей». Как видно, из выше представленных высказываний студентов можно с уверенностью отметить наличие мотивации к профессиональному становлению и дальнейшей педагогической готовности. Более того, отрывки сочинений содержательно детализируют модель будущего педагогического мастерства, самообразования и саморазвития.

Деятельностный компонент педагогической готовности будущего педагога предопределяется высокой самооценкой, уверенностью в своей будущей профессиональной самореализации, что ярко представлено в высказывании: «Я верю в себя и надеюсь, что смогу стать квалифицированным преподавателем, который знает педагогические принципы, умеет организовать процесс обучения и воспитания, правильно задает цели и задачи педагогической деятель-

ности, владеет методикой преподавания». Уверенность в профессиональном планировании будущей педагогической деятельности продемонстрировал автор: «Я считаю, что каждый педагог, чтобы стать квалифицированным, должен основательно планировать свою педагогическую деятельность. Наверное, одно из самых важных составляющих – найти подход к каждому ребенку. В условиях нехватки времени и огромного количества материала это кажется нереальным, однако с каждым новым уроком необходимо стремиться выявлять сильные и слабые стороны учеников. Обычно на это я и делаю упор. Очень нравится командная игра в педагогической деятельности. Момент соперничества между командами дает детям мотивацию работать на уроке и зарабатывать баллы для своей команды. Прекрасно работает на уроках игротехника. Неважно, какой класс или уровень. Всегда можно подобрать интересную и увлекательную игру с ребятами. Например, моя любимая и не требующая особой подготовки – игра “True/False Facts”. Ребята записывают один правдивый факт о себе, а два других ложные. Другие дети пытаются угадать, какой факт относится к тому или иному ребенку. Это не только формирует навыки говорения, письма и усвоению новой лексики, но и знакомит ребят друг с другом и сближает их. В общем, мне кажется, важна эмоция ребят на уроке и благоприятная обстановка, без стресса и тревоги, чтобы ребенок чувствовал себя комфортно и хорошо. Ведь только при такой атмосфере дети захотят посещать уроки, учить новый материал и интересоваться большим».

Таким образом, в ходе проведенного исследования раскрыта сущность педагогической готовности, представленное как совокупность установок, отношений, профессионализма, черт и качеств личности, которые позволяют будущему специалисту добросовестно, компетентно и творчески выполнять свои профессиональные функции и обязанности. На основании обобщений научных позиций ряда исследователей показано, что эффективным инструментарием определения педагогической готовности будущего учителя выступает рефлексивное эссе, понимаемое как краткое изложение собственных размышлений и выводов на основе прочитанного и изученного материала, увиденного или прожитого события.

Анализ умозаключений, представленных студентами-бакалаврами в личностном (рефлексивном) эссе, позволяет определить степень сформированности педагогической готовности у

будущих учителей в проявлениях её компонентов. Когнитивный компонент педагогической готовности характеризуется пониманием студентов его значимости. Однако, в высказываниях наблюдается его недостаточная сформированность, отмеченная в нехватке методических знаний об организации педагогического процесса, взаимодействия с учащимися и их родителями. Недостаточность методических знаний усугубляется эмоциональными переживаниями и боязнью ошибиться. Вместе с тем, в высказываниях прослеживается желание не останавливаться на достигнутом, в дальнейшем получении теоретических знаний и совершенствовании практико-ориентированных компетенций. Мотивационный компонент педагогической готовности будущего педагога проявляется в представлениях, характеризующихся афористичным сравнением учителя со свечой, которая сгорает, «чтобы дать свет другим». Ценности педагогического труда у студентов формируются не только примером

родителей, кинопедагогикой, но и наблюдениями за радостью преодоления педагогических трудностей. Деятельностный компонент педагогической готовности будущего учителя характеризуется проявлением высокой самооценки, уверенности в своей будущей профессиональной самореализации, потребности в планировании педагогической деятельности, демонстрации значимости и важности комфортной психологической обстановки на уроке.

Педагогическая готовность будущего учителя сегодня предстаёт как совокупный результат непрерывной профессионально-педагогической подготовки. Целенаправленная и системная работа со студентами, будущими педагогами, обеспечивает успешное формирование когнитивного, мотивационного и деятельностного компонентов данного качества. В свою очередь, рефлексивное эссе, как диагностический инструмент, позволит объективно оценить степень его сформированности.

Список источников

1. Киселев В.С. К вопросу о понятии «готовность к педагогической деятельности» бакалавров педагогического направления подготовки // Школа будущего. 2020. № 3. С. 260-271.
2. Курачев Д.Г. Рефлексия и метафоризация в профессиональном становлении педагогов // Актуальные проблемы начального и дошкольного образования: онлайн-формат: Материалы международной научно-практической студенческой конференции с участием профессорско-преподавательского состава, 12 февраля 2021 г. Курск / под ред. М.А. Лукина, С.А. Сеина, С.В. Супряга. К.: Изд-во «Курский государственный университет», 2022. С. 270-272.
3. Одинаев К.Б. Проблемы формирования профессиональной компетентности будущего учителя // Вестник Педагогического университета. Серия 2: Педагогики и психологии, методики преподавания гуманитарных и естественных дисциплин. 2020. № 3(3). С. 213-217.
4. Педагогика профессионального образования / под ред. В.А. Сластенин. М.: Академия, 2004. 369 с.
5. Скафа Е.И. К вопросу о понятии готовности к педагогической деятельности будущего учителя // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 1: Педагогические науки. Образование. 2021. Т. 55. № 1. С. 24-30.
6. Скударева Г.Н. Общество и образование в современной России: социокультурный контекст // Общество и образование в современной России: социокультурные ориентиры. Орехово-Зуево: Московский государственный областной гуманитарный институт. 2015. С. 1.
7. Советский энциклопедический словарь / под. ред. А.М. Прохоров. М.: Советская энциклопедия, 1986. 160 с.
8. Соловьева О.В. Инновационный потенциал студентов педагогических вузов как критерий готовности к инновационной педагогической деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-2. С. 459-462.
9. Тростинская И.Р. Рефлексивное эссе как средство оценки сформированности профессиональных компетенций // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования: материалы международной школы-конференции, 27–30 марта 2018 г. Санкт-Петербург/ под ред. И. Р. Тростинская, А. В. Мазуренко. СПб.: Изд-во «Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»», 2018. С. 398-400.
10. Хомякова Н.П. От жанра академического эссе к жанру профессионального эссе, как разновидности научного академического дискурса // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. № 10-1(49). С. 140-146.

References

1. Kiselev V.S. K voprosu o ponyatii «gotovnost' k pedagogicheskoi deyatel'nosti» bakalavrov pedagogicheskogo napravleniya podgotovki // Shkola budushchego. 2020. № 3. S. 260-271.
2. Kurachev D.G. Refleksiya i metaforizatsiya v professional'nom stanovlenii pedagogov // Aktual'nye problemy nachal'nogo i doskol'nogo obrazovaniya: onlain-format: Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi studencheskoi konferentsii s uchastiem professorsko-prepodavatel'skogo sostava, 12 fevralya 2021 g. Kursk / pod red. M.A. Lukina, S.A. Seina, S.V. Supryaga. K.: Izd-vo «Kurskii gosudarstvennyi universitet», 2022. S. 270-272.
3. Odinaev K.B. Problemy formirovaniya professional'noi kompetentnosti budushchego uchitelya // Vestnik Pedagogicheskogo universiteta. Seriya 2: Pedagogiki i psikhologii, metodiki prepodavaniya gumanitarnykh i estestvennykh distsiplin. 2020. № 3(3). S. 213-217.
4. Pedagogika professional'nogo obrazovaniya / pod red. V.A. Slastenin. M.: Akademiya, 2004. 369 s.
5. Skafa E.I. K voprosu o ponyatii gotovnosti k pedagogicheskoi deyatel'nosti budushchego uchitelya // Vestnik Luganskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya 1: Pedagogicheskie nauki. Obrazovanie. 2021. T. 55. № 1. S. 24-30.
6. Skudareva G.N. Obshchestvo i obrazovanie v sovremennoi Rossii: sotsiokul'turnyi kontekst // Obshchestvo i obrazovanie v sovremennoi Rossii: sotsiokul'turnye orientiry. Orekhovo-Zuevo: Moskovskii gosudarstvennyi oblastnoi gumanitarnyi institut. 2015. S. 1.
7. Sovetskii entsiklopedicheskii slovar' / pod. red. A.M. Prokhorov. M.: Sovetskaya entsiklopediya, 1986. 160 s.
8. Solov'eva O.V. Innovatsionnyi potentsial studentov pedagogicheskikh vuzov kak kriterii gotovnosti k innovatsionnoi pedagogicheskoi deyatel'nosti // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. № 71-2. S. 459-462.
9. Trostinskaya I.R. Refleksivnoe esse kak sredstvo otsenki sformirovannosti professional'nykh kompetentsii // Innovatsionnye idei i podkhody k integrirovannomu obucheniyu inostrannym yazykam i professional'nym distsiplinam v sisteme vysshego obrazovaniya: materialy mezhdunarodnoi shkoly-konferentsii, 27–30 marta 2018 g. Sankt-Peterburg/ pod red. I. R. Trostinskaya, A. V. Mazurenko. SPb.: Izd-vo «Federal'noe gosudarstvennoe avtonomnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya «Sankt-Peterburgskii politekhnicheskii universitet Petra Velikogo»», 2018. S. 398-400.
10. Khomyakova N.P. Ot zhanra akademicheskogo esse k zhanru professional'nogo esse, kak raznovidnosti nauchnogo akademicheskogo diskursa // Mezhdunarodnyi zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk. 2020. № 10-1(49). S. 140-146.

Информация об авторах

Г.Н. Скударёва – и.о. ректора Государственного гуманитарно-технологического университета, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики.

И.В. Микитюк – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Государственного гуманитарно-технологического университета.

Information about the authors

G.N. Skudareva – Acting Rector of State University of Humanities and Technology, Ph.D. of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Chair of Pedagogy.

I.V. Mikityuk - Ph. D. of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Pedagogy, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 27.11.2022; одобрена после рецензирования 15.12.2022; принята к публикации 22.12.2022.

The article was submitted 27.11.2022; approved after reviewing 15.12.2022; accepted for publication 22.12.2022.

Научная статья

УДК [373.2 + 373.3]:398.21

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНЫХ СКАЗОК

Татьяна Васильевна Тимохина¹, Рания Геннадьевна Измайлова²

^{1,2} Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия

¹ timohina.tv@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1255-5073>

² kafedra.pedfak@mail.ru

Аннотация. В статье отражен этап работы над речевым развитием дошкольников и младших школьников средствами сказок различных народов (русскими, татарскими, дагестанскими, латышскими, ненецкими). Охарактеризованы отдельные аспекты деятельности по поиску наиболее эффективных методов, форм, технологий работы с детьми по речевому развитию. Выявлены некоторые, существенные для развития связной речи в условиях отдельного этноса, теоретические основы. Представлены основные особенности развития связной речи детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста (5 – 11 лет). Особо подчеркнут интерес современных исследователей к развитию связной речи посредством устного творчества различных народов. Представлены результаты исследования, проведенного в 2022 году на базе 4 детских садов и 3 общеобразовательных школ г.о. Орехово-Зуево Московской области. Всего в исследовании участвовали 215 детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. В статье приведены вопросы к детям, используемые в развивающей методике; проанализировано использование творческого подхода; даны примеры сказок различных народов, которые можно использовать в работе с детьми 5-11 лет. В работе приведен перечень народных сказок с обязательным присутствием нравственного элемента. Сделан вывод об эффективном речевом развитии детей посредством использования сказок разных народов в условиях дошкольных образовательных организаций и начальной школы.

Ключевые слова: речевое развитие, дошкольный возраст, младший школьный возраст, сказка, народ, этнос, исследование

Для цитирования: Тимохина Т.В., Измайлова Р.Г. Речевое развитие дошкольников и младших школьников средствами народных сказок // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 123–128.

Original article

SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN AND JUNIOR SCHOOL CHILDREN BY MEANS OF FOLK TALES

Tatyana V. Timokhina¹, Rania G. Izmailova²

^{1,2} State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia

¹timohina.tv@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1255-5073>

² kafedra.pedfak@mail.ru

Abstract. The article reflects the stage of work on the speech development of preschoolers and younger schoolchildren by means of fairy tales of various peoples (Russian, Tatar, Dagestan, Latvian, Nenets). Certain aspects activities to find the most effective methods, forms, technologies of working with children on speech development are characterized. Some theoretical foundations that are essential for the development of coherent speech in the conditions of a separate ethnic group are revealed. The main features of the development of coherent speech in children of senior preschool and primary school age (5-11 years old) are presented. The

interest of modern researchers in the development of coherent speech through the oral creativity of various peoples is especially emphasized. The results of a study conducted in 2022 on the basis of 4 kindergartens and 3 secondary schools of Orekhovo-Zuevo, Moscow region are presented. A total of 215 children of senior preschool and primary school age participated in the study. The article presents questions to children used in the developmental methodology; analyzed the use of creativity; examples of fairy tales of various peoples, which can be used in working with children aged 5-11 years old are given. The work contains a list of folk tales with the obligatory presence of a moral element. The conclusion about the effective speech development of children through the use of different peoples' fairy tales in the conditions of preschool educational organizations and elementary school is given.

Keywords: speech development, preschool age, primary school age, fairy tale, people, ethnos, research

For citation: Timokhina T.V., Izmailova R.G. Speech development of preschool children and junior school children by means of folk tales // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 123–128.

© Тимохина Т.В., Измайлова Р.Г., 2022

Актуальность исследуемого вопроса обусловлена необходимостью нахождения более эффективных средств речевого развития дошкольников и младших школьников. Развитие информационных и коммуникационных технологий, возможностей взаимодействия посредством компьютерной среды отдаляет ребенка от устного народного творчества, непосредственного знакомства с народными сказками.

Как и в любом полиэтническом государстве, в России необходимо стремиться к воспитанию чувства уважения к другим людям и культурам. В данной связи народная сказка, являясь близким детям 5-11 лет и результативным в плане развития речи средством, помогает транслировать морально-этические установки отдельного этноса.

Разработкой данной многогранной проблемы занимались различные ученые на протяжении последних десятилетий. Л.С. Выготский [2], рассматривая взаимосвязь развития мыслительных и речевых процессов, считал необходимым изучение с детьми сказочных текстов. Автор утверждал, что благодаря сказке ребенок переживает психологический этап анимизма, общего одушевления. Исходя из обозначенных автором психологических основ можно говорить о необходимости введения в детский мир сказочных представлений. На определенных стадиях речевого и творческого развития ребенка дошкольного и младшего школьного возраста активно развивается творческое мышление, которому способствуют знания о сказочных волшебниках, ведьмах, добрых и злых духах. Средства народных сказок также помогают ребёнку в периоды подготовки и адаптации к школьному обучению быть готовым к преодолению жизненных, неизбежных трудностей.

Рассматривая особенности развития связанной речи младших школьников, М.Е. Рябухин, И.И. Гончарова отмечают: «... это сложная форма речевой деятельности школьника, от степени

развития которой зависит успешность обучения и развитие личности ребенка в целом» [6, с. 172]. В своем исследовании авторы отмечают необходимость поиска новых форм, средств, технологий работы с детьми. В данном направлении также выстраивалась логика написания наших работ, которые были адресованы взаимосвязи интеллектуального и речевого развития [4], использованию языковых средств в социализации [3], поиску наиболее эффективных видов деятельности [10].

Проблема исследования заключается в необходимости поиска новых, эффективных средств развития детей, одним из которых может являться народная сказка.

Целью написания данной работы является исследование процесса речевого развития посредством использования сказок разных народов в условиях дошкольных образовательных организаций и начальной школы.

Изучив современную научную литературу, следует отметить интерес современных авторов не только к русским народным [1, 9], но и к сказкам других народов и этносов: удмуртских [5], татарских [8] и пр. В данной связи В.Л. Терских отмечает: «В современной педагогике и психологии народная сказка все чаще рассматривается как многообразный по своим проявлениям источник личностного развития» [7, с. 54]. Рассматривая народную сказку с позиций культурологии, Д.С. Панова выделяет как одной из особенностей детского развития восприимчивость к фольклорным сказочным текстам: «Целесообразнее всего проводить знакомство с культурами других народов на материале фольклора» [5, с. 757].

Далее считаем целесообразным познакомить с результатами исследования, проведенного в 2022 году на базе 4 детских садов и 3 общеобразовательных школ г.о. Орехово-Зуево Московской области. Всего в исследовании участвовали 215

детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Для выявления уровня первоначального представления детей о сказках, нами была адаптирована под условия образовательных организаций методика, включающая следующие вопросы к детям.

1. Как ты думаешь, что такое сказка? Подумай, чем она отличается от рассказа?
2. Какие народные сказки ты знаешь? Почему они так называются?
3. С каких слов обычно начинается сказка? Назови их. Почему именно с этих слов?
4. Как ты думаешь, кто сочиняет народные сказки? Какие ты знаешь народы?
5. Какая твоя любимая народная сказка? Почему?

Первоначальный анализ ответов детей показал, что на вопрос «что такое сказка?» 90% респондентов ответили, что «в сказке есть что-то придуманное, а рассказ – это правда», «сказка – это то, чего не бывает». 80% ответили так же, что «сказка – это придуманное кем-то, народом», «это волшебство». В ответах наблюдались средние знания о понятии «сказка» и некие представления о ее составляющих.

Ответы детей также показали, что знания о сказках не являются обширными, но можно подчеркнуть, что народная сказка вызывала живой эмоциональный отклик старших дошкольников и младших школьников. Среди названных сказок были названы в основном русские народные: «Теремок», «Колобок», «Репка», «Курочка Ряба», «Заюшкина избушка», «Заяц-хваста» и пр. Многие дети, особенно дошкольники, не могли вспомнить точное название сказки: «Как репку тянули», «звери жили в домике и потом медведь его сломал» и пр.

Отвечая на вопрос о зачине сказки, большинство детей использовали выражения: «Жили-были бабушка и дедушка», «В некотором царстве, в некотором государстве», «Ну жили там животные». Данные формулировки говорят о недостаточном количестве изученных сказок. 72% детей сказали, что сказка обязательно должна начинаться со слов «жили-были».

На вопрос об авторстве народных сказок в большинстве случаев следовали неопределенные ответы: «сочинил сказку народ»; но встречались и более осознанные: «сказку сочинил кто-то в прошлом, потом рассказал кому-то другому, потом еще раз рассказал, и сказка дошла до нас».

На вопрос о любимой сказке детей, наряду с русскими народными произведениями: «Колобок», «Репка», «Теремок», «Курочка Ряба», были названы мультфильмы: «Сказочный

патруль», «Фиксики, Рейнджеры», что свидетельствует о непонимании разграничения мультфильма и текста, самого смысла понятия «сказка».

Для выявления уровня овладения связной речью детям было предложено задание по сочинению сказки с использованием сюжетной картины «Лошадь с жеребёнком». Детям предлагалось сочинить сказку со слов: «Жили-были ...». Для этого ребенку индивидуально предлагалось рассмотреть картину, провести беседу с вопросами: «Что изображено?», «В какое время года происходит действие? Какие признаки об этом говорят?», «Что делают животные?», «Что было до этого момента?». Далее, предлагалось придумать свою сказку, смотря на картину.

Результаты выполнения данного задания анализировались по уровню использования языковых средств выразительности. В своих творческих рассказах дети использовали такие языковые средства, как инверсия, что более часто наблюдается в русских народных сказках («Пришли лошади на поле», «ушёл хозяин за грибами да ягодами»). Также присутствовало использование эпитетов («сказочный домик», «добрый молодец»), обыденных сказочных выражений («Они поселились в домике и жили долго и счастливо», «вот и сказочке конец».)

Последовательность изложения сказочного текста не была соблюдена в полной мере. В стандартном содержании сказки существует деление на завязку, развитие сюжета и развязку. При анализе сказочных текстов старших дошкольников и младших школьников мы сделали вывод, что только у 57% детей имелось развитие сюжета. У остальных 43% дошкольников и младших школьников сказочное повествование сводилось к перечислению, не наблюдалось наличия определенного сюжета («они были веселые и ждали своего хозяина, вот и сказочке конец»). У всех детей в сказке был представлен зачин («жили-были лошади», «жил-был добрый молодец, и были у него лошади»).

37% детей подошли к заданию творчески, достаточно развив свое повествование; остальная часть ограничилась героями, представленными на картине. В основном дети характеризовали обстановку поля, конюшни, в «сказочном лесу», «на сказочной поляне». Дети, показав своё достаточно развитое воображение, придумали дополнительных героев, с личными именами «пришла лошадь Софья», «прилетела птичка Кеша в гости к лошадкам».

Следует отметить, что на данном этапе большинству детей приходилось задавать вопросы

для того, чтобы они продолжили изложение своей сказки, сделали ее более разнообразной.

Далее, для речевого развития дошкольников и младших школьников были определены 3 направления: знакомство детей с народными сказками; обогащение представления детей о жанровых особенностях народных сказок разных народов, об их основных характеристиках; обучение детей умениям творческой деятельности по созданию собственных сказок.

На первом этапе обучения мы запланировали к использованию следующий перечень народных сказок с обязательным присутствием нравственного элемента. Далее приведем некоторые из них.

«Теремок» - русская народная сказка о взаимопомощи и крепкой дружбе.

«Храбрый мальчик» - дагестанская народная сказка о долге и чести.

«Морозко» - русская народная сказка, где ярко обозначена доброта, отзывчивость к людям, любовь.

«Голубая птица» - туркменская народная сказка о любви к природе, жадности как пороке, победе доброты над злом.

«Лиса и Волк» - русская народная сказка, которая учит быть внимательным, не доверять всем вокруг, быть осмотрительнее.

«Морская невеста» - латышская народная сказка о поло-ролевых отношениях, торжества справедливости.

«Три совета отца» - татарская народная сказка, повествующая о важности следования мудрым советам.

«Сестрица Алёнушка и братец Иванушка» - русская народная сказка, смысл которой в том, что детям нужно прислушиваться к советам старших и не пренебрегать ими.

«Волк и семеро козлят» - русская народная сказка, которая учит детей быть внимательными, не поддаваться на уловки хитрых людей.

«Кукушка» - ненецкая народная сказка о семейных ценностях.

«Василиса Прекрасная» - русская народная сказка о важности обдумывания своих поступков и победе добра над злом.

На этапе ознакомления детей с различными сказками была запланирована работа по выявлению эмоционального отношения ребенка к сюжету и событию сказки. Для решения данной задачи использовались позитивный, нейтральный и негативный смайлики. В случае, если был поднят грустный смайлик – отношение к ситуации выражено негативно, в ситуации с веселым смайликом – отношение положительное, если ребенок не знает, как реагировать, ему не понят-

на данная ситуация – поднимается нейтральный смайлик. После каждого поднятого смайлика с группой обсуждались ситуации в сюжете, и дети делились мнениями.

Далее приведем некоторые мнения дошкольников и младших школьников о содержании некоторых народных сказок.

Русская народная сказка «Лиса и Волк». В основном дети подняли грустные смайлики после чтения отрывка. Дети отмечали, что «лиса нехорошо, поступила, потому что она прикинулась мёртвой и обманула старика», «обманывать нельзя», «так делать нехорошо». У детей сложилось своё представление о Лисе, которой были присвоены определённые качества (хитрая, обманщица, ворует, поступает неправильно).

Татарская народная сказка «Три совета отца». В основном дети также поднимали грустные смайлики после прочтения. Данное произведение вызвало шквал разнообразных эмоций детей: «нужно было сразу вспомнить советы и не потерять то, что у них было», «сыновьям нужно было больше трудиться».

На этапе формирующего эксперимента было запланировано знакомство детей с элементами композиции народной сказки и основными её характеристиками. Исходя из первого этапа выполненной работы, дети имели достаточное представление о том, что в сказках есть «добро» и «зло», могли приводить примеры отрицательных и положительных героев, знали, что в каждой сказке всегда заложен определённый смысл, мораль.

Для наиболее успешного закрепления детьми представлений о композиции народной сказки мы использовали групповые и индивидуальные беседы. Для обогащения словарного запаса детей мы использовали такую методику, как синквейн, делая акцент на использование детьми определений и глаголов.

На следующем этапе работы было запланировано акцентирование внимания на формировании интереса у детей к данному жанру и обучение умению самостоятельно сочинять сказочные произведения. Для детей 5-11 лет было увлекательно стать сказочниками и проявить себя, используя свою фантазию и воображение.

В сочинении сказочных историй о предметах дети в основном придерживались методики синквейна, которой они овладели. Приведём пример нескольких ответов:

«В моём сказочном теремке есть добрая ручка, красивая и весёлая, которая любит ходить и рисовать, да прыгать. Что бы мне нарисовать, думает моя ручка! Это мой любимый предмет».

«В моём сказочном теремке есть машинка, летающая, добрая и синяя. Она катается по полу и

по потолку. А еще светится разными цветами, она приходит на помощь, когда её вызывают.»

«В моём сказочном теремке есть кукла Алёнушка. Она красивая, умная и добрая. Очень любит помогать всем и дарить подарки. Это моя лучшая подружка».

В основном дошкольники и младшие школьники оживляли школьные принадлежности или игрушки: тетрадки, ручки, карандаши, машинки и кукол. Можно сказать, что ребята подошли к задаче творчески и присваивали своим предметам только положительные черты.

При прочтении сказки «Заяц Хваста», детям предлагалось вспомнить сказку и нарисовать, показать каким они видят этого зайца. Данное сочинение можно смело назвать сказкой, так как присутствует зачин, основной сюжет (потерялась Алёнушка) и концовка, характерная русской народной сказке. («да пошли все вместе домой пить чай с пирожками. Вот и сказке конец!») Анализируя данное сочинение, можно смело заметить степень влияния русской народной сказки в ходе повествования сказки.

Познакомив детей с большим количеством народных сказок, была проведена викторина. Ведущим её был Сказочник, который прилетел из сказочной страны, проверить знания ребят. Викторина состояла из загадок и последующих вопросов о главных героях. В викторине присутствовали задания на развитие творческих способностей и фантазии: «А что было потом?», «Что бы было, если бы...».

Материалом для сочинения стала русская народная сказка «Морозко». В начале занятия были уточнены представления о содержании и композиционном построении сказки. При повторном прочтении сказки, детям предлагалось представить, что сказка не имеет конца, а имеет продол-

жение. Обсуждение вариантов дальнейшего развития сюжета строилось по следующему плану вопросов:

1. Почему Мороз помог падчерице? («потому что она добрая», «потому что она выполняла домашние дела», «мороз всегда всем помогает», «он хотел её согреть, потому что он добрый»).

2. Как вы думаете, почему мачеха отправила падчерицу в лес? («она была злая и не любила ее», «она хотела забрать дом себе», «падчерица это злой персонаж»).

3. Как вы думаете, правильно ли поступил Мороз? («да, он спас падчерицу», «мороз поступил очень хорошо, и все живут счастливо в конце»);

4. Какой у сказки конец, хороший или плохой? («хороший», «конец говорит, что добро побеждает зло»).

Сочиненные сказки фиксировались на диктофон и анализировались.

Таким образом, исследование процесса речевого развития детей показало эффективность использования сказок разных народов в условиях дошкольных образовательных организаций и начальной школы. Работа над речевым развитием дошкольников и младших школьников средствами народных сказок и деятельность по поиску наиболее эффективных форм, методов, технологий в настоящее время продолжается. Данный этап позволил выявить теоретические основы работы по речевому развитию, особенности развития связной речи детей, интерес современных исследователей к развитию связной речи посредством устного творчества различных этносов. Удалось представить первоначальные результаты исследования процесса речевого развития посредством использования сказок разных народов в условиях дошкольных образовательных организаций и начальной школы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Бельдиева И.С. Русские народные сказки как средство речевого развития речи у детей старшего дошкольного возраста // *Advances in Science and Technology*. сборник статей XXI международной научно-практической конференции. Научно-издательский центр «Актуальность.РФ». 2019. С. 118-120.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Национальное образование, 2016. 368 с.
3. Измайлова Р.Г., Старых Л.В., Тимохина Т.В. Использование языковых средств в социализации дошкольников и младших школьников // *Проблемы современного педагогического образования*. Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2020. Вып. 69. Ч.3. С. 66-69.
4. Измайлова Р.Г., Тимохина Т.В., Ефимова Е.П. Взаимосвязь интеллектуального и речевого развития детей дошкольного возраста // *Проблемы современного педагогического образования*. Сборник научных трудов : Ялта: РИО ГПА, 2020. Вып. 66. Ч.3. с. 88-92.
5. Панова Д.С. Народные сказки как путь к восприятию разности культур у младших школьников // *Студент - Исследователь - Учитель. Материалы XXI Межвузовской студенческой научной конференции*. Редколлегия: Н.А. Бочарова, Н.И. Верба, Т.С. Вологова [и др.]. 2020. С. 756-761.
6. Рябухин М.Е., Гончарова И.И. Развитие связной речи младших школьников с помощью настольного театра // *Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации*. сборник статей XXXVIII Международной научно-практической конференции. Пенза, 2021. С. 172-174.

7. Терских В.Л. Народная сказка как средство формирования представлений о множестве у детей старшего дошкольного возраста // NovaUm.Ru. 2022. № 35. С. 54-56.
8. Фархутдинова А.А., Киямова И.М., Гизатуллина Д.Н. Роль народных сказок в современном процессе воспитания (на примере татарских народных сказок) // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 25. С. 1196-1210.
9. Финогеева К.А. Влияние русских народных сказок на устную речь младших школьников // StudNet. 2021. Т. 4. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-russkikh-narodnykh-skazok-na-ustnuyu-rech-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 01.10.2022).
10. Хайретдинова И.Р., Измайлова Р.Г. Речевое развитие старших дошкольников логопедической группы посредством театрализованной деятельности // Актуальные проблемы науки и перспективы развития образования. Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Орехово-Зуево, 2022. С. 160-165.

References

1. Bel'dieva I.S. Russkie narodnye skazki kak sredstvo rechevogo razvitiya rechi u detei starshego doshkol'nogo vozrasta // Advances in Science and Technology. sbornik statei XXI mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Nauchno-izdatel'skii tsentr «Aktual'nost'.RF». 2019. S. 118-120.
2. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech'. M.: Natsional'noe obrazovanie, 2016. 368 s.
3. Izmailova R.G., Starykh L.V., Timokhina T.V. Ispol'zovanie yazykovykh sredstv v sotsializatsii doshkol'nikov i mladshikh shkol'nikov // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Sbornik nauchnykh trudov : Yalta: RIO GPA, 2020. Vyp. 69. Ch.3. S. 66-69.
4. Izmailova R.G., Timokhina T.V., Efimova E.P. Vzaimosvyaz' intellektual'nogo i rechevogo razvitiya detei doshkol'nogo vozrasta // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Sbornik nauchnykh trudov : Yalta: RIO GPA, 2020. Vyp. 66. Ch.3. s. 88-92.
5. Panova D.S. Narodnye skazki kak put' k vospriyatuyu raznosti kul'tur u mladshikh shkol'nikov // Student - Issledovatel' - Uchitel'. Materialy XXI Mezhvuzovskoi studencheskoi nauchnoi konferentsii. Redkollegiya: N.A. Bocharova, N.I. Verba, T.S. Vologova [i dr.]. 2020. S. 756-761.
6. Ryabukhin M.E., Goncharova I.I. Razvitie svyaznoi rechi mladshikh shkol'nikov s pomoshch'yu nastol'nogo teatra // Sovremennoe obrazovanie: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovatsii. sbornik statei XXXVIII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Penza, 2021. S. 172-174.
7. Terskikh V.L. Narodnaya skazka kak sredstvo formirovaniya predstavlenii o mnozhestve u detei starshego doshkol'nogo vozrasta // NovaUm.Ru. 2022. № 35. S. 54-56.
8. Farkhutdinova A.A., Kiyamova I.M., Gizatullina D.N. Rol' narodnykh skazok v sovremennom protsesse vospitaniya (na primere tatarskikh narodnykh skazok) // Innovatsii. Nauka. Obrazovanie. 2021. № 25. S. 1196-1210.
9. Finogeeva K.A. Vliyanie russkikh narodnykh skazok na ustnuyu rech' mladshikh shkol'nikov // StudNet. 2021. Т. 4. № 5 [Elektronnyi resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-russkikh-narodnykh-skazok-na-ustnuyu-rech-mladshih-shkolnikov> (data obrashcheniya: 01.10.2022).
10. Khairetdinova I.R., Izmailova R.G. Rechevoe razvitie starshikh doshkol'nikov logopedicheskoi gruppy posredstvom teatralizovannoi deyatel'nosti // Aktual'nye problemy nauki i perspektivy razvitiya obrazovaniya. Sbornik statei Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. Orekhovo-Zuevo, 2022. S. 160-165.

Информация об авторах

Т.В. Тимохина – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики начального и дошкольного образования Государственного гуманитарно-технологического университета.

Р.Г. Измайлова – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики начального и дошкольного образования Государственного гуманитарно-технологического университета.

Information about the authors

T.V. Timokhina - Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Chair of Theory and Methods of Primary and Preschool Education, State University of Humanities and Technology.

R.G. Izmailova – Ph.D. of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Chair of Theory and Methods of Primary and Preschool Education, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 01.10.2022; одобрена после рецензирования 30.10.2022; принята к публикации 22.12.2022.

The article was submitted 01.10.2022; approved after reviewing 30.10.2022; accepted for publication 22.12.2022.

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
УДК 159.922.7

ДЕТСКАЯ ВЕРБАЛЬНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Татьяна Владимировна Зеленкова

Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия,
tzelenk@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4498-5027>

Аннотация. В статье рассматривается психолингвистический подход к изучению детской вербальной креативности, в рамках которого выделяются лексические, семантические и структурные критерии оценки творческих продуктов дошкольников и исследуется процессуальная сторона их творческой деятельности. Это позволяет в значительной мере разрешать проблемы, связанные с методологическими рисками, возникающими при проведении исследования и оценке результатов. Приводится описание модели трехэтапного эксперимента по исследованию вербальной креативности дошкольников, который включает диалоговые методы, наблюдение и собственно творческую деятельность по сочинению волшебной сказки. Излагаются результаты исследования более 330 текстов сказок, сочиненных детьми. На конкретных примерах описывается методология их оценки в рамках психолингвистического подхода, основанная на принципах составления и анализа частотных и дифференциальных словарей детской лексики. Показывается технология расчета парадигматических и синтагматических маркеров вербальной креативности. Приводится методика анализа структуры сочиненных сказок и оценки смысловой связности текста, расчета показателей семантической креативности, сюжетной оригинальности и общей вербальной креативности детских творческих продуктов. Делается вывод о том, что средства психолингвистического анализа в сочетании со смысловыми и процессуальными критериями обеспечивают комплексный подход к изучению и оценке детской вербальной креативности.

Ключевые слова: вербальная креативность, дошкольный возраст, психолингвистические критерии, детская лексика, оригинальность, смысловые критерии

Для цитирования: Зеленкова Т.В. Детская вербальная креативность в контексте психолингвистического подхода // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 129–136.

SECTION 2. PSYCHOLOGY

Original article

CHILDREN'S VERBAL CREATIVITY IN THE CONTEXT OF PSYCHOLINGUISTIC APPROACH

Tatiana V. Zelenkova

State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia, tzelenk@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4498-5027>

Abstract. The article considers the psycholinguistic approach to the study of children's verbal creativity. Within the framework of this approach, lexical, semantic and structural criteria for evaluating the creative products of preschoolers are distinguished. The procedural side of creative activity is investigated. This makes it possible to solve to a large extent the problems associated with the methodological risks that arise during the conduct of the study and the evaluation of the results. A model of a three-stage experiment on the study of the verbal creativity of preschoolers which includes dialogue methods, observation, and the actual creative activity of composing a fairy tale is described. The results of a study of more than 330 texts of fairy tales composed by children are presented. The methodology of their assessment within the framework of the psycholinguistic approach, based on the principles of compiling and analyzing frequency and differential dictionaries of children's vocabulary, is described. The technology of calculation of paradigmatic and syntagmatic markers of verbal creativity is shown. A technique for analyzing the structure of composed fairy tales and evaluating the semantic coherence of the text, calculating indicators of semantic creativity, plot originality and general verbal creativity of children's creative products is presented. It is concluded that the means of psycholinguistic analysis in combination with semantic and procedural criteria provide an integrated approach to the study and evaluation of children's verbal creativity.

Keywords: verbal creativity, preschool age, psycholinguistic criteria, children's vocabulary, originality, semantic criteria

For citation: Zelenkova T.V. Children's verbal creativity in the context of psycholinguistic approach // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 129–136.

© Зеленкова Т.В., 2022

Изучение креативности детей дошкольного возраста всегда связано с рядом методологических рисков, которые касаются как процедуры исследования, так и критериев оценки продуктов детского творчества. Особенно это касается изучения детской вербальной креативности, предполагающей речевую активность ребенка. И здесь важно выбрать «определенный методологический подход и адекватное ему теоретическое определение специфики творческой деятельности» [9, с. 75].

Несмотря на достаточно большое количество работ по изучению творческих проявлений у детей дошкольного возраста, большинство из них касается проблемы развития способностей к продуктивной деятельности, поиска методов и технологий стимуляции творчества. При этом оценка творческих способностей дошкольников осуществляется по большей части с помощью невербальных тестов. Однако если исследуется словесное творчество, продуктом которого являются создаваемые детьми тексты, то традиционные тесты креативности или дивергентного мышления оказываются нерелевантными, поскольку не затрагивают сам творческий продукт и не учитывают особенностей процесса его порождения. Об этом также свидетельствуют современные исследования, в которых отмечается некий тупик, возникший в области диагностики креативности на современном этапе развития психологического знания [8].

Креативность, проявляемая детьми в поле импровизационного словесного творчества, где снимаются ограничения и проявляется процесс свободного порождения речи, является по сути внеш-

ней реализацией создаваемых ребенком взаимосвязанных образов, или, перефразируя известное выражение, своеобразного «фильма для себя» [7]. Это требует анализа психолингвистических особенностей продуктов творческой деятельности, в частности, выделения лексических и структурных маркеров детской креативности, которые являются еще недостаточно изученными. В связи с этим для исследования детской вербальной креативности мы предлагаем психолингвистический подход, в рамках которого появляется возможность выделить лексические, семантические и структурные критерии оценки творческих продуктов дошкольников, а также исследовать процессуальную сторону их творческой деятельности.

Остановимся, прежде всего, на методологических рисках, возникающих при организации и проведении процедуры исследования. Изучение вербальной креативности, предполагающей речевую активность ребенка с элементами импровизации, в ходе которой создается словесный (текстовый) продукт, требует не только наличия значимой для дошкольников мотивации для выполнения творческих заданий, но и комфортного психологического состояния, которое в дошкольном возрасте еще недостаточно устойчиво и может создавать негативный эмоциональный фон при исследовании. Поэтому, кроме обеспечения мотивации и интереса к заданию, важным условием проведения процедуры исследования является установление психологического контакта с ребенком, создание поля совместной деятельности, поддержка его положительного настроения к заданию, а также снятие ограничений во времени.

Отметим также риски, связанные с оценкой продуктов детской вербальной креативности, представленных в виде сочиненных детьми текстов, которыми чаще всего являются сказки, рассказы или истории. Единицы такой оценки могут варьировать от отдельных слов и словосочетаний до целостных текстов, что предполагает исследование как лексики ребенка, так и структуры сочиненного текста. Однако здесь возникает риск принять случайные ответы испытуемых, которые в дошкольном возрасте являются высоко вероятными, за истинно креативные. В связи с этим для «очистки» текстов от случайных слов и выражений и для уточнения оценки требуется также и смысловой критерий, необходимость введения которого неоднократно подчеркивалась В.Н. Дружининым [3]. А поскольку сочиненный ребенком текст является законченным творческим продуктом, он должен быть исследован еще и со стороны структурной целостности.

Наконец, обратимся к процессуальной стороне детской вербальной креативности. Изучение процесса создания дошкольниками продуктов словесного творчества будет неполным без фиксации результатов наблюдения за процессом создания творческого продукта. Таким образом, наиболее целостную картину проявления вербальной креативности дошкольников при создании ими законченных текстов может обеспечить психолингвистический подход, сочетающий исследование как структурных и смысловых аспектов творческих продуктов, так и самого процесса их создания.

В связи с этим целью работы является разработка комплексного подхода к изучению и оценке детской вербальной креативности, основанного на психолингвистическом анализе продуктов словесного творчества дошкольников, их смысловых и процессуальных критериев, и учитывающего психологические условия и методологические риски, возникающие при проведении исследования. В задачи исследования входило: разработка модели эксперимента, методов оценки и технологии расчета показателей детской вербальной креативности.

Для изучения словесного творчества детей старшего дошкольного возраста использовалась модель эксперимента, основанная на принципах отсутствия соревновательности и ограничений во времени, создания непринужденной атмосферы увлеченности деятельностью и создания личностно значимой для дошкольников мотивации.

В качестве предмета изучения выступала ситуация сочинения детьми волшебной сказки, где речь ребенка, соединяясь с воображением – цен-

тральным психологическим новообразованием дошкольного возраста – становится целостным продуктом детской вербальной креативности. При проведении эксперимента соблюдался ряд условий, необходимых для включения детей в творческий процесс. Прежде всего, это наличие игровой ситуации в привычных для детей условиях детского сада или группы дополнительного образования, а также свободных доверительных отношений с экспериментатором.

Модель эксперимента (рис. 1) включала три этапа. Содержание первого этапа составляла до-экспериментальная беседа, целью которой было установление контакта с ребенком, создание игровой ситуации и мотивации к выполнению творческого задания. Испытуемому сообщалось, что мы будем играть в групповую игру «Угадай-ка!». Для этого нужно придумать волшебную сказку, но такую, чтобы она не была похожа на известную сказку или мультфильм. Ребенок сам выбирает героев сказки, которыми могут быть и люди, и животные, и необыкновенные или сказочные персонажи, и даже неживые предметы. Испытуемому сообщается, что сочиненная сказка затем будет рассказываться всем детям, но не до конца, после чего дети должны угадать, чем заканчивается сказка, предлагая свои варианты. Автор сказки тоже сообщает то, что придумал он, и затем все варианты обсуждаются в группе. Как показывает наша практика, дети с удовольствием включаются в такую игру.

Второй этап – это собственно творческая деятельность ребенка по сочинению сказки и наблюдение за ходом процесса, результаты которого фиксировались экспериментатором.

На третьем этапе проводилась постэкспериментальная беседа [4] с ребенком, направленная на выяснение трудностей, возникающих при сочинении сказки.

В исследовании участвовали 330 дошкольников в возрасте 5-6 лет. Для оценки результатов эксперимента использовались дословные записи текстов сказок, сочиненных детьми, данные стандартизированного наблюдения и постэкспериментальной беседы с ребенком. Основным методом оценки результатов исследования был психолингвистический анализ текстов, позволяющий получить как количественные, так и качественные показатели детской вербальной креативности. Обработка данных осуществлялась с помощью статистических методов обработки текстов, структурного анализа и метода экспертных оценок.

Психолингвистический анализ текстов более 330 сказок и историй, сочиненных в устной импровизационной форме детьми дошкольного возрас-

та, позволил выделить ряд критериев оценки их лексического состава, позволяющих получить показатели вербальной креативности детей и ввести смысловой показатель. Поскольку, как отмечается Д.Б. Богоявленской, очень часто «оценка проявления богатства воображения испытуемого страдает субъективностью» [1; 2, с. 98], на этом этапе мы ориентировались, прежде всего, на получение количественных (объективных) оценок: 1) лексической и семантической оригинальности текстов сказок, 2) смысловой связности сюжета и 3) семантической и общей вербальной креативности. Кроме количественных оценок использовался качественный анализ структуры, смысловой и композиционной целостности текста, а также анализ процессуальной стороны сочинения сказки. Экспериментальная ситуация по сочинению волшебных сказок применялась нами и ранее, однако при их анализе были использованы другие критерии [6].

Для определения оригинальности лексики нами составлялась общая база текстов сказок, в которой вначале выполнялась лемматизация слов, входящих в сказки, и отмечались заведомо неинформативные слова (предлоги, союзы, местоимения, частицы и проч.), которые при расчетах не учитывались. Процесс лемматизации осуществлялся автоматически на базе программы MYSTEM [10]. Лемматизированные слова использовались в качестве исходных данных для

составления *частотных* (ранговых) словарей детской лексики. Нами составлялись два типа словарей: 1) по общей базе слов, 2) по каждой сказке в отдельности. Словарь, составленный по всей базе сказок, содержал группы высокочастотных и низкочастотных слов, используемых детьми при сочинении сказки. Аналогичный словарь для каждой сказки содержал частоты использования лексики отдельным ребенком. Общий объем частотного словаря для всей базы текстов сказок составил 19405 слов.

Второй этап изучения лексики детей был связан с построением *дифференциальных* (двухполюсных) словарей, метод построения которых был описан нами ранее [5]. На основании частотных словарей указанных двух типов *для каждой сказки* формировались дифференциальные (ранговые) словари, использующие разность ранговых позиций слов в общей лексической базе и таких же слов в индивидуальной сочиненной сказке. Таким образом, отдельное слово в каждой сказке оценивалось разностью рангов частотного словаря всей базы и частотного словаря данной сказки. При этом из расчетов были исключены имена собственные. Полученный дифференциальный словарь упорядочивался по убыванию положительной величины отклонения.

Для корректности результатов нами был введен порог минимальной оригинальности слова. Если ранги в базе и в сказке совпадали, ориги-

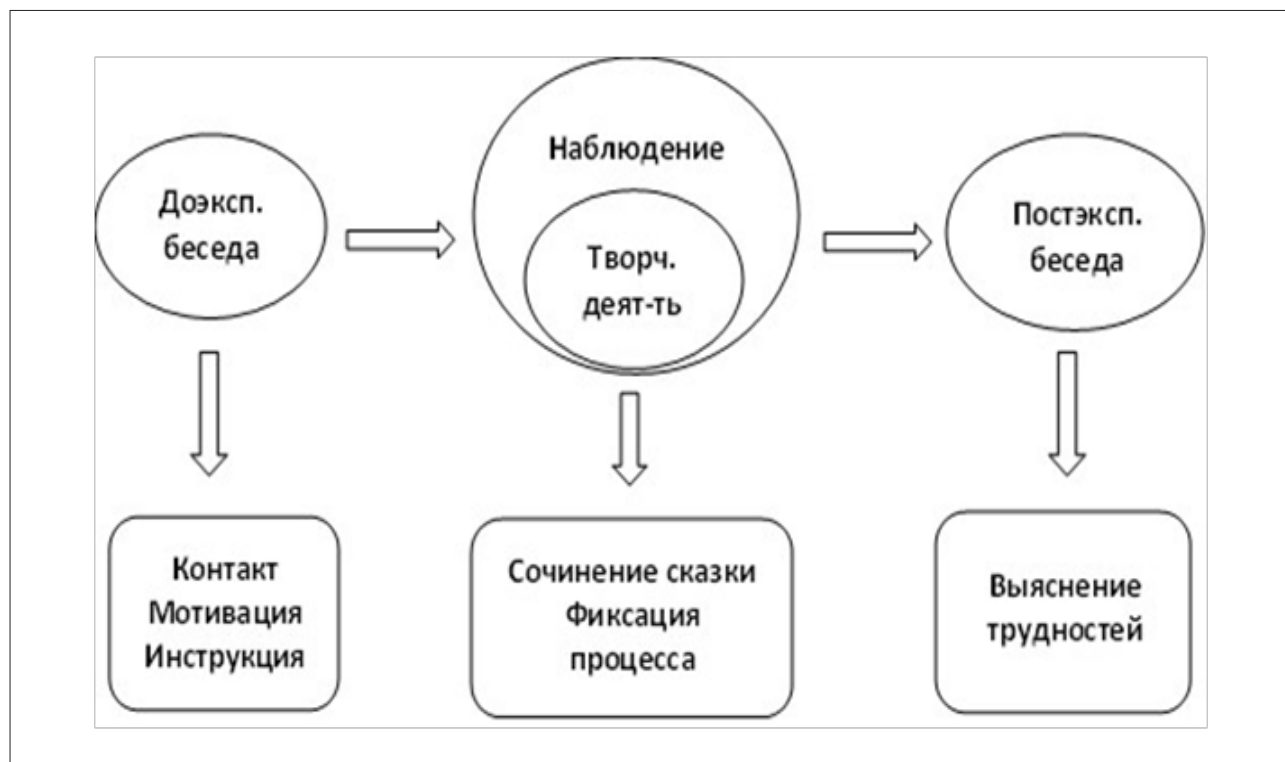


Рисунок 1 – Модель эксперимента

нальность лексики считалась равной нулю. Слова с отрицательными разностями в расчетах не участвовали, но учитывались при подсчете общего количества слов в сказке. Чем больше получалась разность рангов, тем больше было отклонение лексики данной сказки от ядерной лексики группы, и тем выше считалась оригинальность слова (табл. 1).

По данным дифференциального словаря сказки рассчитывался показатель *лексической оригинальности* ее текста (Or lex), который определялся как величина суммы всех положительных разностей рангов, деленная на общее количество слов в сказке (n) (формула 1).

$$Or\ lex = \sum (R_i - R) / n \text{ (формула 1)}$$

Однако для оценки вербальной креативности показатель лексической оригинальности является необходимым, но не достаточным, поскольку представляет собой только внешний *критерий*. Лексический состав сказки может быть оригинальным, но одновременно содержать большое количество малоинформативных слов. В связи с этим нами был введен *внутренний критерий* – показатель *семантической оригинальности*, представляющий собой оценку сказки с точки зре-

ния насыщенности ее лексики смысловым содержанием, который определялся по соотношению знаменательной и служебной лексики.

Величина показателя семантической оригинальности (Or sem) определялась как произведение лексической оригинальности на плотность знаменательных слов (d) (формула 2).

$$Or\ sem = d * Or\ lex \text{ (формула 2)}$$

Например, для сказки, фрагмент лексического словаря которой приведен в табл. 1, перечисленные выше числовые характеристики выглядят следующим образом (табл. 2).

Таким образом, использование дифференциальных словарей дало возможность ввести *количественные показатели* вербальной креативности, которые определяют лексическую (относительно общего объема всей базы текстов) и семантическую (относительно объема текста индивидуальной сказки) оригинальность сказки и представляют собой **парадигматические маркеры** вербальной креативности ребенка.

Поскольку среди сказок встречались тексты с высокой оригинальностью лексики, но с очень бедным содержанием, и иногда – в виде несвязанного набора предложений, то для их оценки

Таблица 1 -

Пример дифференциального словаря (фрагмент)

Слова в сказке (фрагмент)	Частота слова в общем словаре (по 333 сказкам) (f)	Частота слова в сказке (f 1)	Ранг слова в общем словаре (R)	Ранг слова в сказке (R1)	Разность рангов (R - R1)
потом	596	1	1	4	-3
очень	103	1	13	4	9
спрашивать	51	1	40	4	36
отвечать	32	1	58	4	54
королева	23	2	67	3	64
думать	19	2	71	2	68
побеждать	17	1	73	4	69
королевство	17	2	73	3	70
дракон	10	2	80	3	77

Таблица 2 -

Показатели семантической оригинальности сказки

Всего слов в сказке (n)	Число знаменательных слов (n sign)	Плотность знаменательных слов (d)	Коэффициент лексической оригинальности (Or lex)	Коэффициент семантической оригинальности (Or sem)
155	89	0,57	51,56	29,6

был необходим смысловой критерий, разграничивающий продуктивные и непродуктивные сочинения. Значимость такого критерия неоднократно подчеркивалась Д.Б. Богоявленской [2], В.Н. Дружининым [3].

В связи с этим нами была разработана процедура анализа структурного содержания сказки и подсчета коэффициента *смысловой связности*, который является **синтагматическим маркером** и дополняет оценку вербальной креативности. Этот показатель позволяет дифференцировать оценку предложений и отделить случайные предложения, не связанные со смысловым содержанием сказки.

Для анализа структуры сказки использовалось ее графическое представление в виде схемы последовательных предложений, соединенных смысловыми связями (рис. 2).

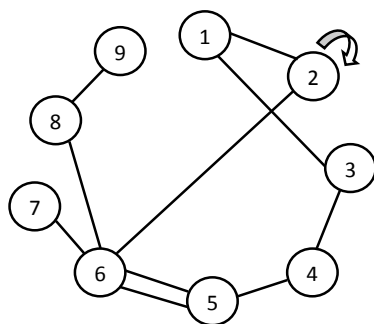


Рисунок 2 – Пример графической схемы сказки

Оценка смысловой связности текста учитывала три критерия: 1) тип смысловой связи между предложениями (степень поддержки сюжетной линии), 2) наличие в содержании текста пояснений, причинно-следственных связей и указаний на мотивированность действий героев, 3) количество действующих лиц в сказке. На основании этих критериев подсчитывался коэффициент смысловой связности (SC).

Итак, на данном этапе изучения вербальной креативности мы получили два основных показателя, имеющих значение для следующих этапов исследования: показатели семантической оригинальности и смысловой связности сюжета. В этом случае их произведение даст нам показатель *семантической креативности* (формула 3).

$$SCr = Or\ sem * SC \text{ (формула 3)}$$

При равных показателях семантической оригинальности семантическая креативность будет выше у той сказки, у которой выше коэффициент смысловой связности (SC).

И наконец, следующая оценка была предназначена для определения сюжетной оригинальности сказки. Она необходима для того, чтобы дифференцировать продукты словесного творчества

детей по степени оригинальности сюжета. Для получения такой оценки использовался метод экспертных оценок. Три эксперта оценивали сказку по 10-балльной шкале по разработанным нами критериям. Показатель сюжетной оригинальности сказки (Or story) определялся как среднее оценок трех экспертов.

Таким образом, в результате исследования были выделены: показатель семантической креативности, полученный по объективным критериям, и показатель сюжетной оригинальности сказки, определяемый субъективными экспертными оценками. Это позволило определить общую оценку вербальной креативности (VCr) детского творческого продукта как произведение семантической креативности текста (SCr) и его *сюжетной оригинальности* (Or story) (формула 4).

$$VCr = SCr * Or\ story / 100 \text{ (формула 4)}$$

Для изучения процессуальной стороны сочинения сказки нами использовались данные стандартизированного наблюдения и постэкспериментальной беседы с ребенком, где фиксировалась включенность ребенка в творческий процесс и локализовались места затруднений. По результатам наблюдения было выявлено, что 42% детей не испытывали трудностей при сочинении сказок, 16% затруднялись придумать начало сказки, 6% - конец. Для 27% детей представляло сложность построение сюжетной линии, и для 9% - выбор персонажей. Сходные результаты получены по данным постэкспериментальной беседы с ребенком, однако только 3% детей отметили, что им было трудно придумать начало сказки. Гораздо больше трудностей дети фиксировали при выборе персонажей.

Таким образом, средства психолингвистического анализа в сочетании со смысловыми и процессуальными критериями обеспечивают комплексный подход к изучению и оценке детской вербальной креативности, позволяя в значительной мере разрешать проблемы, связанные с методологическими рисками, возникающими при проведении исследования и оценке результатов. Включение в модель эксперимента диалоговых методов (до- и постэкспериментальной беседы), а также методов фиксации процесса творческой деятельности ребенка позволяет с разных сторон подойти к оценке ее результатов.

Комплексная оценка детской вербальной креативности, предполагающей речевую активность ребенка в поле импровизационного словесного творчества, непосредственно связана с исследованием речевых и процессуальных характеристик творческой деятельности, что требует ее рассмо-

трение в рамках психолингвистического подхода. Методология этой оценки включает использование частотных (ранговых) и дифференциальных словарей детской лексики, составленных по всей базе сочиненных детьми текстов, а также представленной нами технологии структурного анализа сочиненных сказок.

Технология расчета показателей вербальной креативности ребенка строится на выделении па-

радигматических маркеров (лексической и семантической оригинальности), синтагматических маркеров (смысловой связности сюжета и сюжетной оригинальности) и процессуальных характеристик.

Изучение процессуальной стороны детской вербальной креативности дает возможность оценить включенность ребенка в творческий процесс и локализовать места затруднений при выполнении творческого задания.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Богоявленская Д.Б. О понятии «одаренность» // Образование личности. 2020. №3-4. С. 52-61.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: Изд. центр «Академия», 2002. 320 с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2007. 368 с.
4. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. СПб.: Питер, 2000. 320 с.
5. Зеленкова Т.В. Лексические и структурные маркеры детской креативности // Язык и мышление: Психологические и лингвистические аспекты: Материалы XV-й Международной научной конференции, 13-15 мая 2015 г., Орехово-Зуево / под ред. А.В. Пузырева. М.: Московский Ин-т языкознания РАН, Институт русского языка РАН; ГОУ ВО МО «Московский государственный областной гуманитарный институт», 2015. С.42-43.
6. Зеленкова Т.В. Функционально-статистический анализ сказок, сочиненных детьми // Вопросы психологии. 2001. № 6. С. 17-27.
7. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Воображение и творчество: культурно-исторический подход // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 1. С. 1-11.
8. Мирошник К.Г., Щербакова О.В. Психологические исследования креативности в России (2000-2017 гг.). Часть I. Анализ эмпирических работ // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 2. С. 15-25.
9. Петухова И.А. Интеллектуальная инициатива как молярная и неаддитивная единица изучения творчества // Психология творчества и одаренности. Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. В 3-х частях / под редакцией Д.Б. Богоявленской. М., 2021. С. 75-80.
10. Segalovich I. A fast morphological algorithm with unknown word guessing induced by a dictionary for a web search engine [Электронный ресурс]. URL: <http://www.sciweavers.org/read/a-fast-morphological-algorithm-with-unknown-word-guessing-induced-by-a-dictionary-for-a-web-search-engine-228009> (дата обращения: 30.10.2022).

References

1. Bogoyavlenskaya D.B. O ponyatii «odarennost'» // Obrazovanie lichnosti. 2020. №3-4. S. 52-61.
2. Bogoyavlenskaya D.B. Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostei. M.: Izd. tsentr «Akademiya», 2002. 320 s.
3. Druzhinin V.N. Psikhologiya obshchikh sposobnostei. SPb.: Piter, 2007. 368 s.
4. Druzhinin V.N. Eksperimental'naya psikhologiya. SPb.: Piter, 2000. 320 s.
5. Zelenkova T.V. Leksicheskie i strukturnye markery detskoj kreativnosti // Yazyk i myshlenie: Psikhologicheskie i lingvisticheskie aspekty: Materialy XV-i Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, 13-15 maya 2015 g., Orekhovo-Zuevo / pod red. A.V. Puzyreva. M.: Moskovskii In-t yazykoznaniiya RAN, Institut russkogo yazyka RAN; GOU VO MO «Moskovskii gosudarstvennyi oblastnoi gumanitarnyi institut», 2015. S.42-43.
6. Zelenkova T.V. Funktsional'no-statisticheskii analiz skazok, sochinennykh det'mi // Voprosy psikhologii. 2001. № 6. S. 17-27.
7. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Voobrazhenie i tvorchestvo: kul'turno-istoricheskii podkhod // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2019. T. 11. № 1. S. 1-11.
8. Miroshnik K.G., Shcherbakova O.V. Psikhologicheskie issledovaniya kreativnosti v Rossii (2000-2017 gg.). Chast' I. Analiz empiricheskikh rabot // Psikhologicheskii zhurnal. 2020. T. 41. № 2. S. 15-25.
9. Petukhova I.A. Intellektual'naya initsiativa kak molyarnaya i neadditivnaya edinitisa izucheniya tvorchestva // Psikhologiya tvorchestva i odarennosti. Sbornik statei Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. V 3-kh chastyakh / pod redaktsiei D.B. Bogoyavlenskoi. M., 2021. S. 75-80.
10. Segalovich I. A fast morphological algorithm with unknown word guessing induced by a dictionary for a web search engine [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.sciweavers.org/read/a-fast-morphological-algorithm-with-unknown-word-guessing-induced-by-a-dictionary-for-a-web-search-engine-228009> (data obrashcheniya: 30.10.2022).

Информация об авторе

Т.В. Зеленкова – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии Государственного гуманитарно-технологического университета.

Information about the author

T.V. Zelenkova – Ph.D. of Psychology, Associate Professor of the Chair of Psychology and Defectology, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 07.11.2022; одобрена после рецензирования 28.11.2022; принята к публикации 22.12.2022.

The article was submitted 07.11.2022; approved after reviewing 28.11.2022; accepted for publication 22.12.2022.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 137–143. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 137–143. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья

УДК 37.015.3

СТРЕСС В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СОВЛАДАНИЕ С НИМ

Татьяна Витальевна Ледовская

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, karmennnn@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3134-1436>

Аннотация. Статья посвящена изучению основных предикторов возникновения стрессов в педагогической деятельности, а также способов совладания с ним и определению арсенала индивидуальных ресурсов, которые помогают педагогу адекватно выйти из этого состояния. Определены категории, которые являются факторами возникновения преподавательского стресса (отсутствие поддержки и защиты со стороны образовательной среды, ощущение отсутствия уважения к профессии, низкая заработная плата, большое количество отчетов и документации, недостаток времени, излишняя самостоятельность и дистанцирование учеников). Карьерные притязания и профессиональный рост находят также свое отражение в списке нерешенных вопросов, связанных с профессиональными притязаниями педагогов. Результаты диагностики показывают, что, в целом, педагоги пользуются всем арсеналом стратегий совладания со стрессом, у них отсутствуют пиковые и минимальные значения стратегий, то есть, можно сказать, что система совладающего поведения педагогов совершенна. Структурный анализ показал, что все стратегии совладающего поведения педагогов представляют собой единую структуру, то есть образуют взаимосвязи различных уровней значимости. Ресурсами совладающего поведения педагогов оказываются такие психические явления как жизнестойкость и ее компоненты, эмоциональная устойчивость, тревожность и самооценка.

Ключевые слова: стресс, педагогическая деятельность, учитель, воспитатель, совладающее поведение, копинг поведение, копинг стратегии, жизнестойкость

Для цитирования: Ледовская Т.В. Стресс в педагогической деятельности и совладание с ним // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 137–143.

Благодарности: Работа подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ на НИР «Научное обоснование и выработка методологии обеспечения преемственности ФГОС общего, среднего профессионального и высшего педагогического образования в интересах создания единого образовательного пространства подготовки педагогических кадров» (073-00109-22-02)

Original article

STRESS AND COPING IN PEDAGOGICAL ACTIVITY

Tatyana V. Ledovskaya

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, karmennnn@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3134-1436>

Abstract. The article is devoted to the study of the main predictors of the occurrence of stresses in pedagogical activity, as well as ways of coping with it and determining the arsenal of individual resources that help the teacher to adequately get out of this state. Categories have been identified that are factors in the occurrence of teaching stress (lack of support and protection from the educational environment, a feeling of lack of respect for the profession, low wages, a large number of reports and documentation, lack of time, excessive independence and distance of students). Career claims and professional growth are also reflected in the list of unresolved issues related to professional claims of teachers. The diagnostic results show that,

in general, teachers use the entire arsenal of coping strategies with stress, they lack peak and minimum values of strategies, that is, we can say that the system of coping behavior of teachers is perfect. Structural analysis showed that all strategies for the coping behavior of teachers are a single structure, that is, they form relationships between different levels of significance. The resources of the coping behavior of teachers are such mental phenomena as resilience and its components, emotional stability, anxiety and self-esteem.

Keywords: stress, teaching activity, teacher, educator, coping behavior, copying behavior, strategy copying, resilience

For citation: Ledovskaya T.V. Stress and coping in pedagogical activity // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 137–143.

Acknowledgments: The work was prepared within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation at the Research Institute “Scientific justification and development of a methodology for ensuring the continuity of the Federal State Educational Institution of General, Secondary Vocational and Higher Pedagogical Education in the interests of creating a single educational space for training teachers” (073-00109-22-02)

© Ледовская Т.В., 2022

Профессия педагога является одной из самых ответственных и важных во всем мире, однако, вместе с тем, оказывается и одной из самых стрессовых. Относясь к категории социально-экономических, преподавание, наряду с медициной, получило беспрецедентный вызов в связи с пандемией COVID-19: необходимо было мобилизовать все человеческие ресурсы и настраивать работу иначе (сюда относятся и переход на дистанционное обучение, трудности учителей и учеников, связанные с этим, увеличение отчетности и бумажной работы, объем которой заметно изменился). Новизна этих образовательных реалий наложила новые дополнительные требования на и без того перегруженных учителей, тем самым потенциально усугубив их уровень стресса. Несмотря на проблемы с онлайн-обучением, не все учителя приветствовали открытие школ [4]. Выход из дистанционного обучения заставлял учителей вновь возвращаться к старым моделям образования, что, в свою очередь, снова означало изменения, к которым необходимо привыкать.

В современной литературе отмечается рост стресса, тревоги и депрессии среди учителей после COVID-19, особенно после повторного открытия школ [10]. N. Ozamiz-Etxebarria с коллегами выявили, что представители педагогической профессии испытывают психологический дискомфорт в связи с пандемией и ее окончанием [10]. Эта симптоматика оказалась выше у женщин, чем у мужчин, и, вместе с тем, выше у пожилых людей и у учителей дошкольного и начального образования. Эти результаты были воспроизведены во многих различных культурах также с более высоким риском среди пожилых людей и женщин [7; 8].

В свете этого явления внимание к природе стресса и его преодолению среди учителей, яв-

ляется особо актуальным. Все эти факторы негативно сказываются на личности самих учителей и на педагогической деятельности в целом [6]. Стресс и эмоциональное выгорание учителей способствуют их увольнению, быстрому уходу из профессии молодых педагогов, что пагубно сказывается на школьном климате, на эффективности процесса обучения [2]. Уровень стресса педагога зависит от сложной комбинации многих факторов: огромной ответственности за обучение и здоровье обучающихся; управление поведением учащихся, а также социального и эмоционального благополучия всего класса; большого объема работы, выполняемой вне времени преподавания/воспитания, общения с родителями, коллегами, представителями администрации; ограниченности времени и ресурсов. В отдельную категорию сейчас выносятся так называемая «виктимизация» учителей [9].

Вместе с тем ученые отмечают, что стресс учителя влияет не только на него самого, но и на обучающихся. Имеются данные о том, что ученики, которых обучает педагог с высоким уровнем стресса и неадекватными стратегиями совладания с ним, имели значительно более высокие показатели деструктивного поведения и более низкий уровень просоциального поведения и успеваемости по сравнению с учащимися в классах с адаптивными учителями [5].

Помимо непосредственно профессиональной области педагога от большого количества стресса на работе страдают также и семьи учителей. Получены интересные данные о том, что учителя с детьми-школьниками в период дистанционного обучения испытали больший стресс, чем учителя без детей. Наличие семьи, возможно, сыграло роль в усилении стресса, испытанного во время

пандемии [4], поскольку управление семьей в такие кризисные периоды может сопровождаться различными стрессами, такими как финансовые проблемы или дополнительное бремя воспитания детей, ухода за детьми или требования домашнего обучения [3].

Вместе с тем, имеются исследования, которые, не смотря на обилие стрессов вообще и

стрессов в деятельности педагога, в целом показывают, что пессимисты среди педагогов не преобладают, и для «российских педагогов характерна жизненная позиция, основанная на уверенности в справедливости собственной судьбы, уверенности в ресурсах по достижению жизненных целей, в ощущении счастливой жизни, отсутствии страха перед будущим» [1, с. 89].

Таблица 1 - Результаты диагностики основных стрессоров в педагогической деятельности

	Кол-во	%
Деньги, заработная плата	195	11,7
Время	193	11,5
Среда, родители, администрация	171	10,2
Нет уважения	133	8,0
Ребенок, дети	98	5,9
Много лишней работы, отчеты, документы	98	5,9
Развитие, карьера	84	5,0
Техническая оснащенность рабочего места	79	4,7
Здоровье, выгорание, силы	62	3,7
Предмет, знания	62	3,7
Работают случайные люди	59	3,5
Мотивация	40	2,4
Нет защиты	35	2,1
Большая нагрузка	33	2,0
Творчество	30	1,8
Профессионализм	22	1,3
Другое	277	16,6
Всего	1394	83,4



Рисунок 1 – Уровень развития стратегий совладающего поведения у педагогов

Таблица 2 -

Структурный анализ стратегий совладающего поведения педагогов

Общее количество взаимосвязей	26
Средний вес стратегии в структуре (Σ)	7,85
Индекс организованности структуры (ИОС)	63
Базовая стратегия совладания	Дистанцирование Самоконтроль Положительная оценка

Таким образом, обзор исследований, посвященных анализу причин и факторов возникновения стрессов среди преподавательского состава позволило сформулировать основную проблему нашего исследования в виде вопроса: каким образом современные педагоги справляются со стрессом и какие ресурсы совладающего поведения оказываются наиболее эффективны?

Методы исследования. На различных этапах исследования в нем принимало участие в общей сложности 428 человек. Исследование проводилось в образовательных учреждениях двух типов: МОУ СОШ и МДОУ города Ярославля. Для решения поставленных целей и задач нами был организован комплекс диагностических методик, состоящий из опросника «Шкала социального самоконтроля» М. Снайдера, опросника «Шкала эмоциональной стабильности - нестабильности (нейротизма)» Г. Айзенка, опросника «Шкала ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилбергера (адаптация Ю.Л. Ханина), теста жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой) и опросника «Копинг-стратегии» Р. Лазаруса (в адаптации Т.Л. Крюковой), а также был произведен анализ нарративов и метод Must-test. Методы обработки данных: корреляционный анализ при помощи критерия г-Спирмена, дисперсионный анализ при помощи критерия F-Фишера, структурно-функциональный анализ (В.Н. Дружинин, А.В. Карпов).

Обсуждение результатов.

1. На первом этапе исследования мы проводили диагностику психологической комфортности и стрессовой педагогической среды при помощи анализа нарративов и Must-теста на выборке в 327 педагогов. Всего получено 1671 высказывание (100%). Концептуальный контент анализ и анализ семантических полей позволил сгруппировать полученные ответы в таблицу 1.

Результаты исследования показали, что наибольшее количество стрессов, неудобств и недовольства современных педагогов относится к материальным ценностям и финансовой со-

ставляющей профессии (11,7% высказываний). Учителя отмечают, что *«работа не оплачивается должным образом, ведь мы создаём поколения, мы создаём будущее России», «видят малооплачиваемого учителя, оказывающего услугу в образовании», «невозможно получать достойную зарплату, не взяв при этом двойную или тройную нагрузку».* Следующий маркер стресса и напряженности учителя – это параметр «Время» (11,5% высказываний). Здесь мы отмечаем дефицит данной ценности. Современные учителя понимают важность временного ресурса, отмечают, что *«не хватает времени на качественную работу, на подготовку, потому что постоянно мешают работать, нужно сдавать начальству разные отчёты, и получается рабочий день ненормированный и нет выходных».*

Третий по уровню значимости и проявления показатель стресса был обнаружен в категории «Педагогическая среда» (10,2% высказываний): взаимодействие с участниками образовательного процесса (родители, администрация, коллеги), удовлетворенность этим взаимодействием и его эффективность. Данная категория одновременно является и источником стресса, и ценностью, так как учителя отмечают чрезмерный контроль со стороны администрации и родителей, а хотелось бы поддержки, помощи и взаимодействия: *«мы всем обязаны, начиная с родителей и выше...», «в конфликтных ситуациях всегда виноват педагог. И всем должен: администрации, ученикам, родителям»* и одновременно учителям *«хочется полноценного взаимодействия с коллегами и родителями учащихся».*

Вместе с этим педагоги очень остро ощущают отсутствие уважения к личности учителя и к профессии в целом (8% высказываний). Педагоги отмечают, что *«ужасно только одно - профессия педагога не имеет в современном обществе уважения», «приходится доказывать значимость своей профессии для общества».*

Особое место отводится проблемам и трудностям, связанным с учениками, но, следует отметить, что стрессовым для педагогов является не

сам процесс взаимодействия с детьми, а наоборот, его отсутствие. Учителя отмечают, что в современное время увеличилась доля дистанционного обучения, самостоятельной подготовки учеников, цифровизация образования, которая нивелирует взаимодействие ученик-учитель. Негативной тенденцией является большая наполненность групп и классов, и, как следствие, отсутствие индивидуального подхода к ученикам. Так, они отмечают, что необходимо *«выстраивать индивидуальные образовательные траектории», «больше времени уделяться личному взаимодействию с учениками»*.

Немаловажным источником профессионального стресса оказывается не столько сама педагогическая деятельность, сколько дополнительная работа, которой вынужден заниматься педагог (5,9% высказываний). Участники опроса отмечают, что *«не осталось времени для работы с детьми. Все время отнимает ознакомление с документами, вебинары и т.д.»*, *«подготовка и оформление разных документов, отчетов отбирает время и силы от качественной подготовки к урокам»*. Отмечая, что педагогам не просто не хватает времени на выполнение работы, а то, что именно эта дополнительная работа отвлекает их от основного назначения их деятельности: от обучения и воспитания детей.

Все это порождает проблемы с психическим и физическим здоровьем учителя. Сами педагоги отмечают, что ощущают выгорание от работы, отсутствие моральных и физических сил (3,7%). Респонденты пишут, что педагог обязан *«быть эмоционально гибким в общении с учениками и родителями»*, отмечая при этом, что *«нет помощи в восстановлении его здоровья»*.

Важной ценностью оказывается *«Развитие, карьера, обучение»* (5% высказываний) и творчество в профессии (1,8% высказываний). Педагоги понимают, что саморазвития и обучение – это одно из центральных требований к современным работникам образования, они отмечают их важность, однако обозначают наличие трудностей в этих областях: *«недостаточно возможностей для собственной творческой самореализации», «очень трудно расти по карьерной лестнице», «не хватает маршрута саморазвития, самообразования»*.

Таким образом, один из главных источников стресса лежит в области педагогического пространства: сам ребенок и взаимодействие с ним, с родителями и с коллективом, а также особенности самой профессии: ощущая свою важность и уникальность, педагоги отмечают неуважение к

труду, к деятельности, низкий статус, недостаточную оплату их труда).

2. На втором этапе нашего исследования мы изучали выраженность стратегий совладающего поведения у педагогов. Процент выраженности каждой стратегии представлен на рисунке 1.

Рисунок показывает, что у педагогов нет преобладающей стратегии совладающего поведения, при совладании со стрессом они используют в равной степени все копинги. Интересным оказывается тот факт, что у них отсутствуют, так называемые, пиковые и минимальные значения стратегий, то есть, можно сказать, что система совладающего поведения педагогов совершенна, они используют весь арсенал стратегий. Положительным моментом также является то, что в данный момент диагностики респонденты не оказывались в состоянии сильного стресса, о чем свидетельствует то, что ни одна из копинг-стратегий не превышает порогового значения в 60%.

3. На следующем этапе эмпирического исследования мы проводили структурный анализ стратегий совладающего поведения педагогов. Результат представлен в таблице 2.

Результаты вторичной статистической обработки показывают, что, в целом, все стратегии совладающего поведения педагогов представляют собой единую структуру, то есть образуют взаимосвязи различных уровней значимости. В связи с тем, что все стратегии взаимосвязаны друг с другом на уровнях значимости от 0,001 (коэффициент 3), 0,01 (коэффициент 2) и 0,05 (коэффициент 1), средний вес компонента в структуре оказывается довольно высоким и равен 7,85. С учетом анализа среднего веса стратегии в структуре можно сделать вывод, что базовыми стратегиями являются *«Дистанцирование»* ($\Sigma=13$), *«Самоконтроль»* ($\Sigma=12$) и *«Положительная переоценка»* ($\Sigma=8$). Таким образом, все взаимосвязи оказываются положительными, то есть нет рассогласования компонентов в структуре, индекс дивергентности структуры равен 0, а индекс организованности с учетом поправочного коэффициента (А.В. Карпов) равен 63.

4. На следующем этапе статистической обработки мы проводили дисперсионный анализ влияния выделенных при теоретическом анализе проблемы некоторых индивидуальных особенностей, которые мы относим к разряду ресурсов совладающего поведения (жизнестойкость и ее компоненты, эмоциональная устойчивость, самоконтроль, тревожность и самооценка) [2].

Дисперсионный анализ ANOVA по критерию F-Фишера показал, что некоторые индивидуаль-

ные особенности оказывают влияние на выраженность стратегий совладающего поведения, а, следовательно, являются ресурсами копинга педагогов. Получился довольно интересный результат, который показал, что, во-первых, индивидуальная особенность «самоконтроль», выделенная в теоретическом анализе как ресурс совладающего поведения не показала наличие влияния на стратегии совладающего поведения педагогов, а, следовательно, мы не можем назвать ее ресурсной.

Для стратегии «Дистанцирование» ресурсными оказываются: общий показатель жизнестойкости ($F=1,823$ при $p \leq 0,05$), «Контроль» как компонент жизнестойкости ($F=2,095$ при $p \leq 0,05$), самооценка ($F=1,742$ при $p \leq 0,05$) и эмоциональная устойчивость ($F=1,993$ при $p \leq 0,05$). Для стратегии «Поиск социальной поддержки» ресурсы - общий показатель жизнестойкости ($F=1,890$ при $p \leq 0,05$), «Контроль» как компонент жизнестойкости ($F=1,641$ при $p \leq 0,05$), локус контроля ($F=2,179$ при $p \leq 0,05$), самооценка ($F=2,034$ при $p \leq 0,05$). И для стратегии «Положительная переоценка» ресурсом является тревожность ($F=1,988$ при $p \leq 0,05$). То есть полу-

чается, что, чем больше у педагога развита жизнестойкость, контроль, эмоциональная неустойчивость, самооценка и тревожность, тем больше вероятность того, что в ситуации стресса он будет использовать именно эти копинг стратегии.

Таким образом, полученный результат показывает, что активизация некоторых стратегий совладания происходит при увеличении проявлений не вполне адекватных индивидуальных особенностей: тревожности и эмоциональной неустойчивости, а самоконтроль не оказывается ресурсом совладания вовсе. В связи с этим стоит отметить особую актуальность психологической помощи учителям, чтобы они могли лучше справиться со стрессом, следовательно, лучше выполнять свою преподавательскую роль. Мы должны помнить, что образование, полученное молодыми людьми в нынешнее кризисное время, сформирует общество будущего. Поэтому, если мы хотим, чтобы это образование было на высоком уровне, мы должны защищать психологическое благополучие людей, которые его предоставляют.

Список источников

1. Брекина О.В., Солдатов Д.В. Оптимизм в структуре личности современного педагога // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 1. С. 82-89.
2. Мазилев В.А., Ледовская Т.В., Солянин Н.Э. Личностные особенности студентов педагогического вуза и становление у них совладающего поведения // Вопросы психологии. 2021. № 3. С. 76-84.
3. Daks J. S., Peltz J. S., Rogge R. D. Psychological flexibility and inflexibility as sources of resiliency and risk during a pandemic: Modeling the cascade of COVID-19 stress on family systems with a contextual behavioral science lens // Journal of contextual behavioral science. 2020. Vol.18. P. 16–27. DOI: 10.1016/j.jcbs.2020.08.003
4. Fitzpatrick K.M, Harris C, Drawve G. How bad is it? Suicidality in the middle of the COVID-19 pandemic // Suicide Life Threat Behavior. 2020. Vol. 50. P. 1241–1249. DOI: 10.1111/sltb.12655
5. Herman K.C., Hickmon-Rosa J., Reinke W.M. Empirically Derived Profiles of Teacher Stress, Burnout, Self-Efficacy, and Coping and Associated Student Outcomes // Journal of Positive Behavior Interventions. 2018. Vol. 20 (2). P. 90–100. DOI: 10.1177/1098300717732066
6. Kaur S. Comparative study of occupational stress among teachers of private and govt. schools in relation to their age, gender and teaching experience // International Journal of Educational Planning & Administration. 2011. Vol. 1 (2). P. 151-160.
7. Li Q., Miao Y., Zeng X., Tarimo C.S., Wu C., Wu J. Prevalence and factors for anxiety during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) epidemic among the teachers in China // Journal of Affective Disorders. 2020. Vol. 277. P. 153-158.
8. Lily Al A.E., Ismail A.F., Abunasser F.M., Alqahtani R.H.A. Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture // Technology in Society. 2020. Vol. 63. DOI: 10.1016/j.techsoc.2020.101317.
9. Longobardi, C., Badenes-Ribera, L., Fabris, M. A., Martinez, A., & McMahon, S. D. Prevalence of student violence against teachers: A meta-analysis // Psychology of Violence. 2019. Vol. 9(6). P. 596–610. DOI: 10.1037/vio0000202
10. Ozamiz-Etxebarria N., Berasategi Santxo N., Idoiaga Mondragon N., Dosil Santamaría M. The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: The challenge of returning to face-to-face teaching // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 11. P. 3861

References

1. Brekina O.V., Soldatov D.V. Optimizm v strukture lichnosti sovremennogo pedagoga // Vestnik Gosudarstvennogo humanitarno-tekhnologicheskogo universiteta. 2022. № 1. S. 82-89.
2. Mazilov V.A., Ledovskaya T.V., Solynin N.E. Lichnostnye osobennosti studentov pedagogicheskogo vuza i stanovlenie u nikh sovladayushchego povedeniya // Voprosy psikhologii. 2021. № 3. S. 76-84.

3. Daks J. S., Peltz J. S., Rogge R. D. Psychological flexibility and inflexibility as sources of resiliency and risk during a pandemic: Modeling the cascade of COVID-19 stress on family systems with a contextual behavioral science lens // *Journal of contextual behavioral science*. 2020. Vol.18. P. 16–27. DOI: 10.1016/j.jcbs.2020.08.003
4. Fitzpatrick K.M, Harris C, Drawve G. How bad is it? Suicidality in the middle of the COVID-19 pandemic // *Suicide Life Threat Behavior*. 2020. Vol. 50. P. 1241–1249. DOI: 10.1111/sltb.12655
5. Herman K.C., Hickmon-Rosa J., Reinke W.M. Empirically Derived Profiles of Teacher Stress, Burnout, Self-Efficacy, and Coping and Associated Student Outcomes // *Journal of Positive Behavior Interventions*. 2018. Vol. 20 (2). P. 90–100. DOI: 10.1177/1098300717732066
6. Kaur S. Comparative study of occupational stress among teachers of private and govt. schools in relation to their age, gender and teaching experience // *International Journal of Educational Planning & Administration*. 2011. Vol. 1 (2). P. 151-160.
7. Li Q., Miao Y., Zeng X., Tarimo C.S., Wu C., Wu J. Prevalence and factors for anxiety during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) epidemic among the teachers in China // *Journal of Affective Disorders*. 2020. Vol. 277. P. 153-158.
8. Lily Al A.E., Ismail A.F., Abunasser F.M., Alqahtani R.H.A. Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture // *Technology in Society*. 2020. Vol. 63. DOI: 10.1016/j.techsoc.2020.101317.
9. Longobardi, C., Badenes-Ribera, L., Fabris, M. A., Martinez, A., & McMahon, S. D. Prevalence of student violence against teachers: A meta-analysis // *Psychology of Violence*. 2019. Vol. 9(6). P. 596–610. DOI: 10.1037/vio0000202
10. Ozamiz-Etxebarria N., Berasategi Santxo N., Idoiaga Mondragon N., Dosil Santamaria M. The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: The challenge of returning to face-to-face teaching // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 11. P. 3861

Информация об авторе

Т.В. Ледовская – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского

Information about the author

T.V. Ledovskaya – Ph.D. of Psychology, Associate Professor of the Chair of Pedagogical Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky.

Статья поступила в редакцию 23.10.2022; одобрена после рецензирования 20.11.2022; принята к публикации 22.12.2022.

The article was submitted 23.10.2022; approved after reviewing 20.11.2022; accepted for publication 22.12.2022.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 144–151. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 144–151. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья

УДК 37.015.3

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

Галина Юрьевна Лизунова¹, Ирина Анатольевна Таскина²

^{1,2} Горно-Алтайский государственный университет, Горно-Алтайск, Россия

¹ufkz2008@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3937-227X>

²taskina-i@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2388-3868>

Аннотация. В статье рассматривается актуальный и важный вопрос современного образования – проблема психологически безопасной образовательной среды и условий ее формирования. Даны современные трактовки определений «психологическая безопасность» и «образовательная среда»; рассмотрены факторы риска в образовательной среде; угрозы психологической безопасности образовательной среды. Авторами указывается, что только специально-организованная работа способствует конструктивному взаимодействию всех субъектов образовательного процесса, улучшению психологического климата в школьной среде, успешному формированию психологической безопасности в школе. В частности, авторами представляется исследование психологической безопасности образовательной среды и рассмотрена разработанная и апробированная модель формирования психологической безопасности образовательной среды школы. Модель психологически безопасной образовательной среды школы состоит из четырех направлений работы. Первое направление связано с формированием здоровьесберегающей среды. Второе направление касается необходимости выстраивания эффективного взаимодействия обучающихся и взрослых, а именно, создания системы самоуправления школьников. В рамках третьего направления важно создать условия для самовыражения и реализации школьников, активизации их в учебно-исследовательской деятельности. И, наконец, четвертое направление формирования коммуникативной культуры среди участников образовательного процесса, эмпатийного общения, сопереживающих отношений.

Ключевые слова: психологическая безопасность, образовательная среда, субъекты образовательной среды, компоненты психологической безопасности, уровень психологической безопасности, психолого-педагогические условия

Для цитирования: Лизунова Г.Ю., Таскина И.А. Модель психологически безопасной образовательной среды школы // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 144-151.

Original article

MODEL OF PSYCHOLOGICALLY SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL

Galina Yu. Lizunova¹, Irina A. Taskina²

^{1,2}Gorno-Altai State University, Gorno-Altai, Russia

¹ufkz2008@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3937-227X>

²taskina-i@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2388-3868>

Abstract. The article deals with an urgent and important issue of modern education – the problem of a psychologically safe educational environment and the conditions for its formation. Modern interpretations of the definitions of “psychological security” and “educational environment” are given; risk factors in the educational

environment are considered; threats to the psychological security of the educational environment. The authors point out that only specially organized work contributes to the constructive interaction of all subjects of the educational process, the improvement of the psychological climate in the school environment, the successful formation of psychological security at school. In particular, the authors present a study of the psychological safety of the educational environment and consider the developed and tested model of the formation of the psychological safety of the educational environment of the school. The model of psychologically safe educational environment of the school consists of four areas of work. The first direction is connected with the formation of a health-saving environment. The second direction concerns the need to build effective interaction between pupils and adults, namely, the creation of a system of self-government of schoolchildren. Within the framework of the third direction, it is important to create conditions for self-expression and realization of schoolchildren, their activation in educational and research activities. And, finally, the fourth direction of the formation of a communicative culture among the participants of the educational process is the empathic communication, empathetic relationships.

Keywords: psychological security, educational environment, subjects of the educational environment, components of psychological security, the level of psychological security, psychological and pedagogical conditions

For citation: Lizunova G.Yu., Taskina I.A. Model of psychologically safe educational environment of the school // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 144–151.

© Лизунова Г.Ю., Таскина И.А., 2022

Современное общество предъявляет все больше требований к организации обучения, воспитания и развития подрастающего поколения. На сегодняшний день актуальнейшим вопросом является создание в образовательной среде таких условий, при которой она была бы комфортной и благоприятной, в том числе психологически, для всех участников образовательного процесса. Это важнейшая характеристика образовательной среды. «Обеспечение на территории России личной безопасности человека и гражданина...», как указано в «Концепции национальной безопасности Российской Федерации», одно из приоритетных направлений национальной безопасности в целом [9].

Благодаря классикам гуманистической психологии, личная безопасность человека, относится к основным, базовым потребностям людей. Не удовлетворив эту потребность, человек не может продвигаться дальше по ступеням самореализации. Именно в образовательной среде человек может достичь самоактуализации при условии, если эта среда будет безопасна, психологически в том числе.

Важность значения создания психологической безопасности образовательной среды указывается на страницах работ многих ученых-современников, предприняты попытки дать ей определение [6, с. 23–30]. С точки зрения Тарасова С.В. образовательная среда рассматривается в виде комплекса специально организованных психолого-педагогических условий. Именно они влияют на эффективность развития личности обучающихся.

С точки зрения С.В. Тарасова образовательная среда представляется составной частью социокультурной среды и выступает в материальных, духовных и общественных условиях организации деятельности человека [7, с. 133].

Согласно Богомяковой О.Н., психологическая безопасность представляется как состояние субъектов образовательного процесса, благодаря которому обучающиеся могут реализовать свои потенциальные возможности и способности; она должна быть открыта к интеллектуальному, физическому, духовному, культурному и личностному развитию, не создавая психоэмоциональное насилие [2, с. 61].

Баева И.А. и С.В. Тарасов предлагают рассматривать психологическую безопасность образовательной среды при отсутствии угрозы психологического насилия, создании значимой, доверительной среды, среды, где каждый субъект может удовлетворять свои потребности в общении, сохранении психического здоровья [1]. В обратном случае можем наблюдать различные негативные психические состояния, такие как, страх, враждебность к окружающему, безинициативность и др.

В любом рассмотрении предмета исследования выделяются понятия, которые являются сущностными его характеристиками. При изучении и описании вопросов психологически безопасной среды образовательной организации используют понятия опасности, риска и угрозы. Риски в образовательной среде рассматриваются через анализ профессиональных компетенций преподавателей.

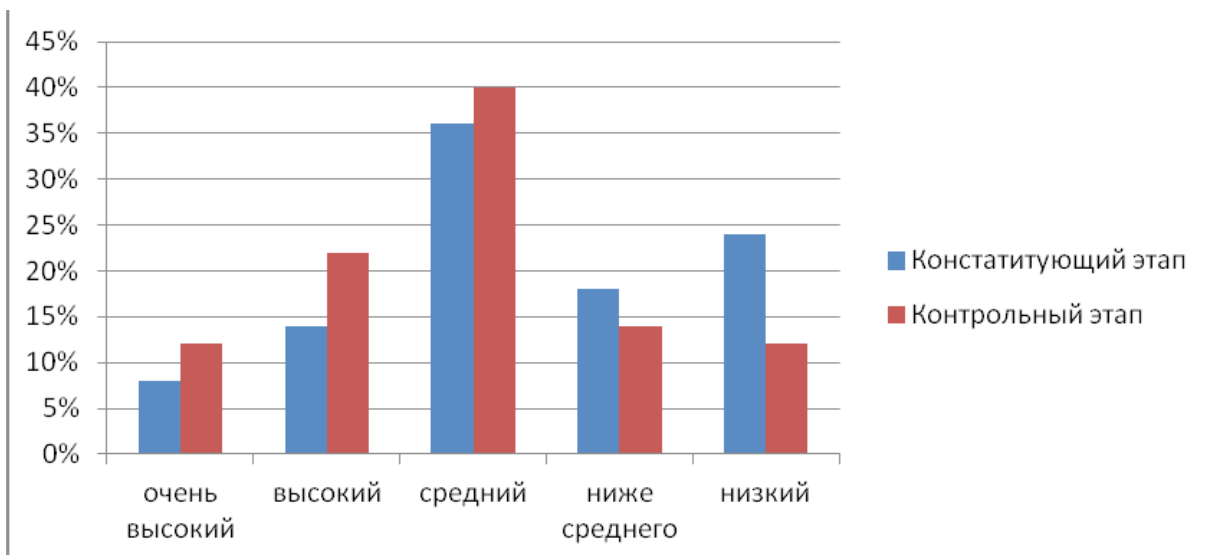


Рисунок 1 – Показатели обучающихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента по критерию «Отношение к образовательной среде школы»

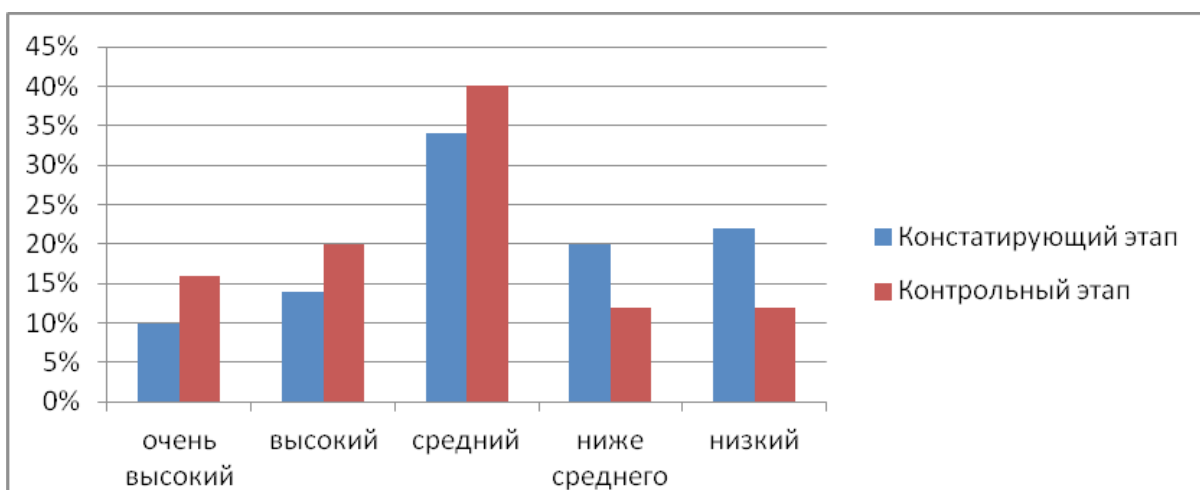


Рисунок 2 – Показатели обучающихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента по критерию «Удовлетворенность образовательной средой школы»

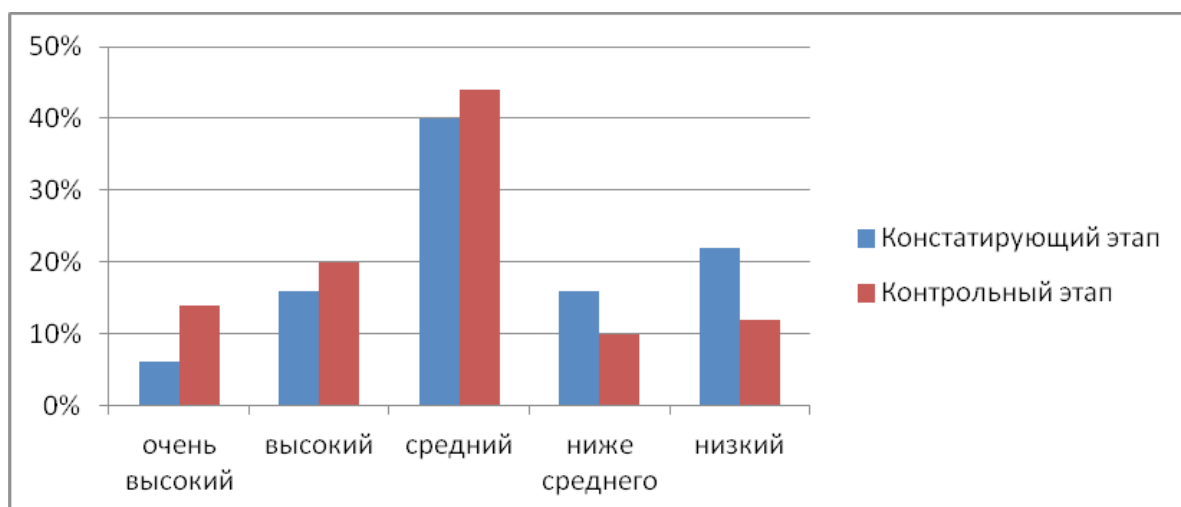


Рисунок 3 – Показатели обучающихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента по критерию «Защищенность в образовательной среде школы»

давательского состава, оценку умений его создать благоприятную психологическую среду для обучающихся и самих педагогов. Кроме того, важно обратить внимание на оснащение школы, комплектацию кабинетов и других помещений всем необходимым для организации и проведения образовательного процесса. Не маловажным фактором риска является и отсутствие личной активности к взаимодействию со стороны детей и взрослых, общий низкий культурный уровень, не внимание к личностно–психологическим характеристикам, собственному психическому и физическому здоровью [10, с. 8].

Рассмотренные факторы могут представляться в качестве угрозы личностного развития детей в образовательной среде школы. В качестве угрозы чаще всего рассматривают психологическое насилие над личностью, а также намерение причинить ей какой-либо другой вред, например, физический или материальный.

Однако, у психологических угроз имеются важные особенности, которые отличают их от экологических или технократических. Прежде всего такой особенностью является их невидимость, недоступность контроля. Психологические угрозы более субъективны, чем другие виды, т.к. их проявления связаны с личностно-психологическими особенностями людей, особенностями восприятия окружающего мира. Психологические угрозы по-разному переживаются людьми, часто не проявляясь внешне до «нужного» момента, могут «фонтанировать» после воздействия ситуации-провокатора, превратиться в срыв, протестную реакцию, конфликт, асоциальное поведение и др.

Еще одна особенность психологических угроз связана с их источником. Психологические угрозы могут исходить длительно и систематически от тех, на кого и подумать невозможно, от самых близких людей, как дома, так и в школе. Результатами такого угрожающего воздействия могут быть невротические проявления, энурезы, отказ от посещений школы и др.

Специалистами, занимающимися данной проблемой, рассматривается несколько угроз психологической безопасности образовательной среды [4, с. 6]:

В качестве первой такой угрозы называется осуществление психологического насилия во взаимодействии. Это насилие может проявляться в физическом, психическом и в духовном плане. Такое насилие над личностью, прежде всего, понижает самооценку, социальный статус, приводит к крушению нравственных убеждений, душевным страданиям. Воздействие такой угрозы на лич-

ность ребенка может привести к возникновению психологической травмы, проявление которой возможно отстранено во времени.

Причинами проявления психологического насилия могут быть как биологические, так и семейные. Принимая во внимание эти виды причин возможно, осуществление медицинского и социального контроля со стороны образовательной организации за источниками насилия, а также попыток создания благоприятных условий для жизни, развития и воспитания детей, подвергающихся психологическому насилию.

Однако, средовые и межличностные причины легче контролировать и воздействовать на них, организуя благоприятный психологический климат в школе, позитивное взаимодействие среди детей и педагогов, обучая эффективному и эмпатийному общению.

Следующая угроза рассматривается как нежелание признавать образовательную среду школы значимой, референтной. Эта угроза предстает в поведении детей, а именно, прогуливании занятий, грубом обращении с одноклассниками и учителями, отказ от участия в классных и школьных мероприятиях.

Референтной группой для человека выступает та группа, чьи идеи и деятельность важны для самого человека. Быть частью этой группы особая важность, особенно в определенном возрастном периоде. Такие группы несут на себе нормативную функцию, предлагая нормы поведения, определенные социальные установки и ориентации. Они выполняют сравнительную функцию, являясь эталоном для индивида в оценке себя и других. И третья функция таких групп – оценочная функция, когда человеку важно, как оцениваются его действия, поведение, особенности и возможности со стороны участников группы.

Если субъект образовательного процесса не удовлетворен качеством межличностного общения в рамках образовательной среды, не чувствует доверия к участникам взаимодействия, можно говорить о наличии третьей угрозы психологической безопасности образовательной среды. Внешними проявлениями этой угрозы могут быть безразличие к эмоциям и деятельности других участников школьной жизни, не реагирование на их просьбы и предложения, безразличие к мнению других и высказыванию своего и др. Неудовлетворение потребности детей в личностно–доверительном общении является одной из причин отсутствия ощущения защищенности, отчуждения и негативного отношения к школе и ее традициям и ценностям.

Следующей угрозой психологической безопасности образовательной среды школы является не качественная организация и оказание психолого-педагогической поддержки и помощи участникам образовательного процесса в школе. Результатом такого безразличного отношения к детям и взрослым могут быть низкие показатели качества знаний в школе, неэффективность воспитательной работы, низкий статус самого образовательного учреждения.

Наконец, пятой угрозой психологической безопасности образовательной среды является качество психоэмоционального состояния педагогов образовательного учреждения, их низкий уровень стрессоустойчивости, подверженность к быстрому эмоциональному выгоранию. Все эти характеристики могут привести к профессиональной деформации, нарушениям психического здоровья.

Социально-психологические исследования показывают, что подавляющее большинство родителей озабочено психологической атмосферой и безопасностью той среды, в которой учится их ребенок. Это связано еще и с тем, что многие дети находятся в школе большую часть дня. [8]. Таким образом, необходимо проводить целенаправленную, специальную, систематическую работу по организации и поддержанию психологически безопасного функционирования образовательной среды.

Исходя из выше сказанного провели исследование психологической безопасности образовательной среды школы Республики Алтай в три этапа.

Первый этап исследования был посвящен измерению уровня сформированности психологической безопасности образовательной среды одной из школ Республики Алтай с помощью методики «Психологическая безопасность образовательной среды школы» И.А. Баевой [5, с. 105-118]. Далее была разработана и внедрена модель формирования психологической безопасности образовательной среды в данной школе. На заключительном этапе произошла оценка эффективности внедренной модели.

Респондентами и активными участниками исследования выступили 195 человек. В их составе 96 обучающихся 7-11 классов, 26 учителей и 73 родителя.

Полученные результаты распределены по трем критериям: отношение к образовательной среде школы; значимые характеристики образовательной среды школы и удовлетворенность ими; защищенность от психологического насилия во взаимодействии.

Наименьшую удовлетворенность психологической безопасностью образовательной среды школы показали обучающиеся, более всего довольны педагоги, показатели родителей находятся посередине.

Чтобы повысить уровень психологической безопасности образовательной среды школы, разработана и адаптирована модель ее формирования. Работа по реализации модели проводилась по четырем направлениям:

Первое направление касалось формирования здоровьесберегающей среды. В ходе этой работы проводилось просвещение по вопросам вреда пагубных привычек на организм, пользе здорового образа жизни и питания, занятий физической культурой и спортом, возможностей региона для решения этих задач.

Создание системы школьного самоуправления обучающихся составило второй блок работы по реализации модели. Перед коллективом исследователей стояли важные задачи конструктивного построения взаимоотношений между взрослыми и детьми, предоставления возможности обсуждения и решения образовательно-воспитательных вопросов, эффективного сосуществования школьных коллективов, активного участия в организации школьной жизни родителей и самих обучающихся, мирного взаимодействия с педагогическим коллективом; поддержке нуждающихся в социальной и психологической помощи школьников и их семей, а также участие обучающихся в законотворческой работе школы.

Важным направлением реализации модели психологической безопасности были создание научного общества учащихся и разработка программы поддержки и сопровождения их учебно-исследовательской деятельности. Нужно было предложить ребятам такие формы работы, которые пробудили бы интерес к научно-исследовательской работе, повысили мотивацию в учебе.

Не менее важным направлением стало внимание к коммуникативной культуре. Именно развитость этого фактора является решающим в формировании психологически безопасной образовательной среды, создании комфортной и благоприятной атмосферы. Чтобы создать такую атмосферу, проводились специально разработанные тренинги, направленные на развитие общительности, привлекательности во взаимодействии, формированию позитивного мировосприятия, сплоченности среди школьников и взрослых, обучению приемам активного слушания, умению формулировать просьбы и др.

Оценку результативности проделанной работы и эффективности модели формирования психологически безопасной образовательной среды школы провели с помощью того же инструмента - методики И. А. Баевой. Согласно анализу показателей, в отличие от результатов педагогов, отмечены положительные изменения оценивания психологической безопасности школы родителями и обучающимися. Наиболее это очевидно у школьников.

У большинства обучающихся отмечено изменение отношения к школе в положительную сторону. Некоторые дети смогли найти для себя удачное место в предложенной модели, воспользовавшись предложением реализации своих индивидуальных достижений, проявления своих способностей и возможностей.

Изменение удовлетворенности образовательной средой школы у обучающихся было достигнуто их вовлечением в жизнь школы, дозволением выражать свои мысли по поводу ее совершенствования, изменения. Кроме того, дети становились реализаторами своих идей, пробовали на себе роли педагогов и администрации. Ребятам была предложена помощь со стороны педагогов, родителей, с ними проводились тренинговые занятия по развитию умения оформлять и презентовать свои предложения, проекты. Ребята активировались в совместной работе со своими одноклассниками и в смешанных группах. Многие воспользовались возможностью самовыражения, самореализации, посмотреть на других и показать себя на мероприятия высшего уровня.

Созданием «Защищенности в образовательной среде школы» многие обучающиеся занимались вместе со взрослыми – педагогами и родителями, организуя и проводя мероприятия и занятия по развитию взаимопонимания, обучению навыкам эффективного общения, взаимодействия, а также сплоченности. Большой эмоциональный отклик у участников эксперимента вызвали занятия по профилактике вредных привычек, пропаганде физической культуры, здорового образа жизни и питания, значении физической подготовки, взаимосвязи здорового тела и интеллектуальной деятельности.

Эффективность модели проявилось в ответах родителей обучающихся, и именно, в этом критерии. Высокий уровень оценки защищенности образовательной среды изменился от 16% к 28%). Считаем, что такому положению дел

способствовало подключенность родителей, их отзывчивость и неравнодушие. Благодаря нашему исследованию они смогли увидеть подробно рассмотреть жизнь в школе, организацию учебно-воспитательного процесса, внести свои предложения, поделиться опытом. Родители, особенно отцы, показали свои успехи в различных увлечениях (спортивных, творческих, интеллектуальных). Совместные дела со своими детьми показали то, на что способны их дети. Обе стороны показали развитость своих умений общаться, вести переговоры, умения приходить к одному решению, помогать друг другу, а может и отрицать помощь. Мероприятия в ходе реализации проекта позволили активизировать работу совету отцов школы, показать ее важность и необходимость школе. К родителям прислушались преподаватели, дети, администрация школы. Это дало импульс построению новых взаимоотношений внутри школы. Кроме того, важным моментом стала доступность специалистов, психологов, в том числе из Горно-Алтайского университета, благодаря социальным сетям [11]. По этому вопросу авторы статьи уже не раз говорили в своих работах [3, с. 182].

Говоря об удовлетворенности образовательной средой, педагоги отмечают органичное взаимодействие всех реализованных направлений формирования психологически безопасной школьной среды. Особенным и важным моментом во всей работе была отмечена родительская активность и их участие в предложенных мероприятиях.

Администрацией школы было принято решение о продолжении работы в школе по поддержанию психологической безопасности согласно разработанной модели с учетом предложенных рекомендаций.

Таким образом, принимая во внимание исследование и его данные, можно сделать вывод о том, что образовательная среда нашей школы воспринимается как безопасная и комфортная, участники образовательного процесса выражают положительное отношение к ней, довольны ее характеристиками и считают себя защищенными, находясь внутри школы. Психологическая безопасность среды выступает как аспект успешной реализации задач воспитания и обучения. Важным моментом достижения таких характеристик образовательной среды является организованная, систематическая совместная работа всех участников образовательного процесса.

Список источников

1. Безопасная образовательная среда: моделирование и развитие: учеб. пособие / под науч. ред. И.А. Баевой, С.В. Тарасова. СПб.: ЛОИРО, 2017. 265 с.
2. Богомяккова О.Н. Психологическая безопасность образовательного пространства вуза // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2013. №1. С. 60–67.
3. Величко Г.А., Лизунова Г.Ю., Таскина И.А. Психологическая служба вуза: круг проблем и направления развития // Вестник университета. 2021. №12. С.179–184.
4. Габер И.В., Зарецкий В.В. Обеспечение психологической безопасности образовательной среды. Методические рекомендации для руководителей общеобразовательных организаций / Под ред. Л.П. Фальковской. М.: ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2018. 50 с.
5. Методика «Психологическая безопасность образовательной среды школы» // Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении / Под ред. И.А. Баевой. СПб.: Речь, 2006. С. 105–118.
6. Психологическая безопасность образовательной среды вуза: Материалы всероссийской научной конференции, 14 декабря 2018 г. Нижний Новгород / Отв. за вып. проф. Г.В. Сорокоумова. Н. Новгород: НГЛУ. 2018. 96 с.
7. Тарасов С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2011. Т.3. №3. С. 133–138.
8. Терещенко А.Г. Безопасность образовательной среды как основа социально-педагогической деятельности с личностью учащегося, оказавшегося в трудной школьной ситуации [Электронный ресурс]. URL: http://library.isu.ru/resources/e-library/conf_works_ISU/so_soderzhanie/So-43.pdf (дата обращения: 14.10.2022).
9. Указ Президента РФ от 17.12.1997 N 1300 (ред. от 10.01.2000) «Об утверждении Концепции национальной безопасности Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/11782/page/2> (дата обращения: 14.09.2022).
10. Формирование психологически безопасной образовательной среды: диагностический инструментарий, программы и технологии. Методические рекомендации для педагогов-психологов / авт.-сост.: Е.В. Мазурова. Барнаул: КГБУ «Алтайский краевой центр психолого-педагогической и медико-социальной помощи», 2019. 72 с.
11. Центр социально-психологической помощи ГАГУ [Электронный ресурс]. URL: <https://vk.com/club108050056> (дата обращения: 12.10.2022).

References

1. Bezopasnaya obrazovatel'naya sreda: modelirovanie i razvitie: ucheb. posobie / pod nauch. red. I.A. Baevoi, S.V. Tarasova. SPb.: LOIRO, 2017. 265 s.
2. Bogomyagkova O.N. Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'nogo prostranstva vuza // Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya № 1. Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki. 2013. №1. S. 60–67.
3. Velichko G.A., Lizunova G.Yu., Taskina I.A. Psikhologicheskaya sluzhba vuza: krug problem i napravleniya razvitiya // Vestnik universiteta. 2021. №12. S.179–184.
4. Gaber I.V., Zaretskii V.V. Obespechenie psikhologicheskoi bezopasnosti obrazovatel'noi sredy. Metodicheskie rekomendatsii dlya rukovoditelei obshcheobrazovatel'nykh organizatsii / Pod red. L.P. Fal'kovskoi. M.: FGBNU «Tsentr zashchity prav i interesov detei», 2018. 50 s.
5. Metodika «Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noi sredy shkoly» // Obespechenie psikhologicheskoi bezopasnosti v obrazovatel'nom uchrezhdenii / Pod red. I.A. Baevoi. SPb.: Rech', 2006. S. 105–118.
6. Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noi sredy vuza: Materialy vserossiiskoi nauchnoi konferentsii, 14 dekabrya 2018 g. Nizhnii Novgorod / Otv. za vyp. prof. G.V. Sorokoumova. N. Novgorod: NGLU. 2018. 96 s.
7. Tarasov S.V. Obrazovatel'naya sreda: ponyatie, struktura, tipologiya // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina. 2011. T.3. №3. S. 133–138.
8. Tereshchenko A.G. Bezopasnost' obrazovatel'noi sredy kak osnova sotsial'no-pedagogicheskoi deyatelnosti s lichnost'yu uchashchegosya, okazavshegosya v trudnoi shkol'noi situatsii [Elektronnyi resurs]. URL: http://library.isu.ru/resources/e-library/conf_works_ISU/so_soderzhanie/So-43.pdf (data obrashcheniya: 14.10.2022).
9. Ukaz Prezidenta RF ot 17.12.1997 N 1300 (red. ot 10.01.2000) «Ob utverzhenii Kontseptsii natsional'noi bezopasnosti Rossiiskoi Federatsii» [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/11782/page/2> (data obrashcheniya: 14.09.2022).
10. Formirovanie psikhologicheskoi bezopasnoi obrazovatel'noi sredy: diagnosticheskii instrumentarii, programmy

i tekhnologii. Metodicheskie rekomendatsii dlya pedagogov-psikhologov / avt.-sost.: E.V. Mazurova. Barnaul: KGBU «Altaiskii kraevoi tsentr psikhologo-pedagogicheskoi i mediko-sotsial'noi pomoshchi», 2019. 72 s.

11. Tsentr sotsial'no-psikhologicheskoi pomoshchi GAGU [Elektronnyi resurs]. URL: <https://vk.com/club108050056> (data obrashcheniya: 12.10.2022).

Информация об авторах

Г.Ю. Лизунова – кандидат философских наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы Горно-Алтайского государственного университета.

И.А. Таскина – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы Горно-Алтайского государственного университета.

Information about the authors

G.Yu. Lizunova – Ph.D. of Philosophy, Associate Professor of the Chair of Pedagogy, Psychology and Social Work, Gorno-Altai State University.

I.A. Taskina – Ph.D. of Psychology, Associate Professor of the Chair of Pedagogy, Psychology and Social Work, Gorno-Altai State University.

Статья поступила в редакцию 27.11.2022; одобрена после рецензирования 20.12.2022; принята к публикации 22.12.2022.

The article was submitted 27.11.2022; approved after reviewing 20.12.2022; accepted for publication 22.12.2022.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 152–159. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 152–159. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья

УДК 159.953

ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ УЧЕБНОГО ТЕКСТА ШКОЛЬНИКАМИ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА

Татьяна Николаевна Осинина

Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия,
tatyanaosinina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1031-2617>

Аннотация. В статье представлены результаты исследования динамики количественных и качественных показателей воспроизведения учебного текста школьниками с различным уровнем развития интеллекта. Результаты получены во второй серии многолетнего лонгитюдного эксперимента, организованного автором с 2009 по 2020 гг., посвященного изучению сущности, процессуальных и результативных характеристик произвольного припоминания.

Для исследования уровня развития интеллекта, как субъектного фактора эффективности воспроизведения учебного текста, использовался групповой тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра. Показатели отсроченного припоминания были изучены при помощи метода исследования воспроизведения на материале учебного текста «Куликовская битва». В исследовании приняли участие 66 обучающихся МОУ СОШ № 20 г.о. Орехово-Зуева Московской области, начиная с 12-13-летнего возраста.

В ходе исследования обнаружено, что показатели объема воспроизведения и количество привнесений обусловлены в большей степени уровнем развития вербального интеллекта, количество искажений – как общим уровнем развития интеллекта, так и уровнем развития счетно-математического и невербального интеллекта.

Практическая значимость результатов исследования обусловлена вскрытием субъектных закономерностей воспроизведения для развития способностей школьников, совершенствования методик обучения и воспитания, грамотного конструирования школьных учебников.

Ключевые слова: воспроизведение, учебный текст, уровень развития интеллекта, смысловая единица, привнесения, искажения

Для цитирования: Осинина Т.Н. Воспроизведение учебного текста школьниками с различным уровнем развития интеллекта // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 152–159.

Original article

REPRODUCTION OF THE EDUCATIONAL TEXT BY SCHOOLCHILDREN WITH DIFFERENT LEVEL OF INTELLIGENCE DEVELOPMENT

Tatiana N. Osinina

State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia, tatyanaosinina@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-1031-2617>

Abstract. The article presents the results of a study of the dynamics of quantitative and qualitative indicators of the reproduction of the educational text by schoolchildren with different levels of intelligence development. The results were obtained in the second series of a long-term longitudinal experiment organized by the author from 2009 to 2020, dedicated to the study of the essence, procedural and productive characteristics of voluntary recall.

To study the level of intelligence development, as a subjective factor in the effectiveness of reproducing the educational text, a group test of the structure of intelligence by R. Amthauer was used. The indicators of

delayed recall were studied using the method of studying reproduction on the material of the educational text "The Battle of Kulikovo". The study involved 66 students of MOU secondary school No. 20 g.o. Orekhovo-Zuevo, Moscow region, starting from the age of 12-13.

In the course of the study, it was found that indicators of the volume of reproduction and the number of additions are determined to a greater extent by the level of development of verbal intelligence, the number of distortions - both by the general level of development of intelligence, and by the level of development of counting, mathematical and non-verbal intelligence.

The practical significance of the results of the study is due to the discovery of subjective patterns of reproduction for the development of schoolchildren's abilities, the improvement of teaching and upbringing methods, and the competent design of school textbooks.

Keywords: reproduction, educational text, level of intelligence development, semantic unit, introductions, distortions

For citation: Osinina T.N. Reproduction of the educational text by schoolchildren with different level of intelligence development // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 152–159.

© Осинина Т.Н., 2022

Актуальность изучения процесса воспроизведения обусловлена его второстепенным положением в современных отечественных и зарубежных исследованиях психологии памяти по сравнению с процессом запоминания. Как правило, акцент сделан на изучении факторов эффективности запоминания, воспроизведение же крайне редко выступает предметом исследований. Исследование факторов эффективности воспроизведения учебного текста представляет фундаментальное значение для педагогической психологии, как отрасли, изучающей закономерности развития личности в образовательном процессе [5]. Именно по результатам актуализации учебного материала обучающимися, предполагающей как припоминание, так и успешное применение знаний, можем сделать вывод о качестве процесса обучения в современной школе.

Изучение когнитивных предикторов учебных достижений школьников занимает одно из центральных мест в современных исследованиях. В работе Двойнина А.М., Троцкой Е.С. отмечено, что уже к середине 20 века в качестве ключевых предикторов академической успешности были выделены интеллект и мотивация [3]. В зарубежной публикации Кригбаум К. были обобщены результаты 74 исследований 1980-2016 гг. и отмечено, что уровень развития интеллекта является первостепенным предиктором успеваемости школьников, а мотивация играет меньшую роль [12]. В исследованиях, посвященных взаимосвязи флюидного интеллекта и рабочей памяти отмечено, что именно эта когнитивная способность является наиболее мощным предиктором флюидного интеллекта [7], а связь между показателями внимания и интеллекта полностью опосредована показателями рабочей памяти [11].

Черемошкина Л.В. отмечает, что чем выше уровень развития интеллекта, тем выше вероятность задействованности понятийного мышления при решении любой мнемической задачи. Показано, что скорость включения в процесс запоминания мнемических действий теснее связана с эффективностью решения интеллектуальных задач, нежели с прочностью долговременной памяти [10].

Холодная М.А., характеризуя «эффект расщепления» высоких и низких показателей психометрического интеллекта, отмечает, что низкая успешность обучения в сочетании с высоким интеллектом может говорить о высокой избирательности познавательной мотивации или дефиците эксплицитной и имплицитной обучаемости. Высокие и низкие показатели интеллекта могут быть сопряжены как с высокой, так и низкой продуктивностью психической деятельности [8].

Понимая память как систему организации информации в целях предстоящей деятельности, а воспроизведение как интеллектуальный процесс мнемической функции для изучения сущности, результативных характеристик, а также структурных компонентов произвольного припоминания нами был организован лонгитюдный эксперимент. Изучение количественных и качественных показателей непосредственного и отсроченных воспроизведений обучающихся с различным уровнем развития интеллекта, мнемических способностей, учебной мотивации и уровнем понимания учебного текста позволило подойти к концептуальному осмыслению процесса воспроизведения.

Целью настоящей статьи является анализ динамики отсроченного воспроизведения учебного текста школьниками с различным уровнем развития интеллекта. Результаты многолетнего

лонгитюдного эксперимента позволили нам обозначить механизмы произвольного припоминания: установочно-ассоциативный, мотивационно-антиципационный, интеллектуальный и контрольный. Нам представляется, что отсроченное припоминание проявляет специфику интеллекта воспроизводящего в большей степени, нежели непосредственное воспроизведение, поскольку представляет собой реконструкцию. Уровень развития интеллекта выступает одним из предикторов не только объема, но и качественной специфики воспроизведения школьниками учебного материала [6].

Понимая, что память и интеллект функционируют как «вложенные друг в друга системы» [9], мы обозначили *следующие задачи исследования*:

- анализ имеющихся в литературе данных о влиянии уровня развития интеллекта на эффективность воспроизведения учебного материала;
- исследование показателей воспроизведения учебного текста через полтора года, три года и пять лет после его запоминания (необходимо отметить, что лонгитюд включал две серии экспериментов и девять этапов: непосредственное воспроизведение, воспроизведение спустя сутки, неделю, года, полтора года, три года, пять, шесть и семь лет);
- исследование уровня развития интеллекта школьников, анализ компонентов, его составляющих;
- сравнительный анализ количественных и качественных показателей непосредственного и отсроченных воспроизведений обучающихся с различным уровнем развития интеллекта;
- изучение взаимосвязи компонентов интеллекта и показателей воспроизведения учебного текста при переходе от подросткового к юношескому возрасту;
- выявление предикторов воспроизведения учебного текста.

Материалы и методы. Для исследования уровня развития интеллекта, как субъектного фактора эффективности воспроизведения учебного текста, использовался групповой тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра. Показатели отсроченного припоминания (количество смысловых единиц, предложений, слов, привнесений и искажений) были изучены при помощи метода исследования воспроизведения на материале учебного текста «Куликовская битва» из учебника истории для 6-х классов [2]. Математическая обработка результатов осуществлялась с помощью *t*-критерия Стьюдента для оценки значимости различий, кор-

реляционного анализа по *g*-критерию Пирсона для выявления взаимосвязей переменных, регрессионного анализа для обозначения предикторов воспроизведения в программе Statistica.

В исследовании приняли участие 66 обучающихся МОУ СОШ № 20 г.о. Орехово-Зуева Московской области. В начале эксперимента школьники – обучающиеся 6-х классов (12-13 лет), на последнем этапе лонгитюда – обучающиеся 11-х классов (17-18 лет).

Результаты исследования. Результаты изучения объема воспроизведения учебного текста «Куликовская битва» свидетельствуют о том, что через полтора года после запоминания школьники в среднем воспроизводят 2,5 смысловых единиц, 5,6 предложений, 42,5 слов; спустя три года – 2,3 смысловых единиц, 4,7 предложений и 40,9 слов; спустя пять лет – 2,9 смысловых единиц, 5,4 предложений, 47,8 слов. Зафиксированы следующие показатели качественной специфики воспроизведения учебного текста в среднем: на этапе через полтора года – 0,6 привнесений, 1,2 искажений; на этапе через три года – 0,5 привнесений, 1 искажение; на этапе через пять лет – 0,6 привнесений, 0,8 искажений.

Результаты исследования структуры интеллекта школьников свидетельствуют о том, что на этапе воспроизведения учебного теста спустя полтора и три года после запоминания самые высокие средние значения зафиксированы по субтестам: «Логический отбор» ($M_{1,5г.}=8,7$; $M_{3г.}=12,1$), «Определение общих черт» ($M_{1,5г.}=8,8$; $M_{3г.}=10,1$), «Выбор фигур» ($M_{1,5г.}=9,5$; $M_{3г.}=10,4$), «Запоминание слов» ($M_{1,5г.}=10,8$; $M_{3г.}=13,2$); самые низкие – по субтестам «Счет» ($M_{1,5г.}=5,1$; $M_{3г.}=6,1$), «Кубики» ($M_{1,5г.}=5,9$; $M_{3г.}=6,5$). Для школьников 14-15 и 15-16 лет трудности связаны с неумением решать арифметические задачи, мысленно оперировать изображениями фигур. Они показывают высокий уровень общей осведомленности, определения общих черт, мысленного оперирования изображениями фигур на плоскости, запоминания слов.

На этапе воспроизведения учебного теста спустя пять лет самые высокие средние значения зафиксированы по тем же субтестам: «Логический отбор» ($M_{5л.}=14,7$), «Выбор фигур» ($M_{5л.}=12,8$), «Запоминание слов» ($M_{5л.}=16,1$) и субтесту «Классификация» ($M_{5л.}=13,1$); самые низкие – по субтестам «Счет» ($M_{5л.}=9,3$), «Кубики» ($M_{5л.}=9,3$). Трудности обучающихся 17-18 лет вновь связаны с уровнем развития практического математического мышления и пространственного воображения. У одиннадцатиклассни-

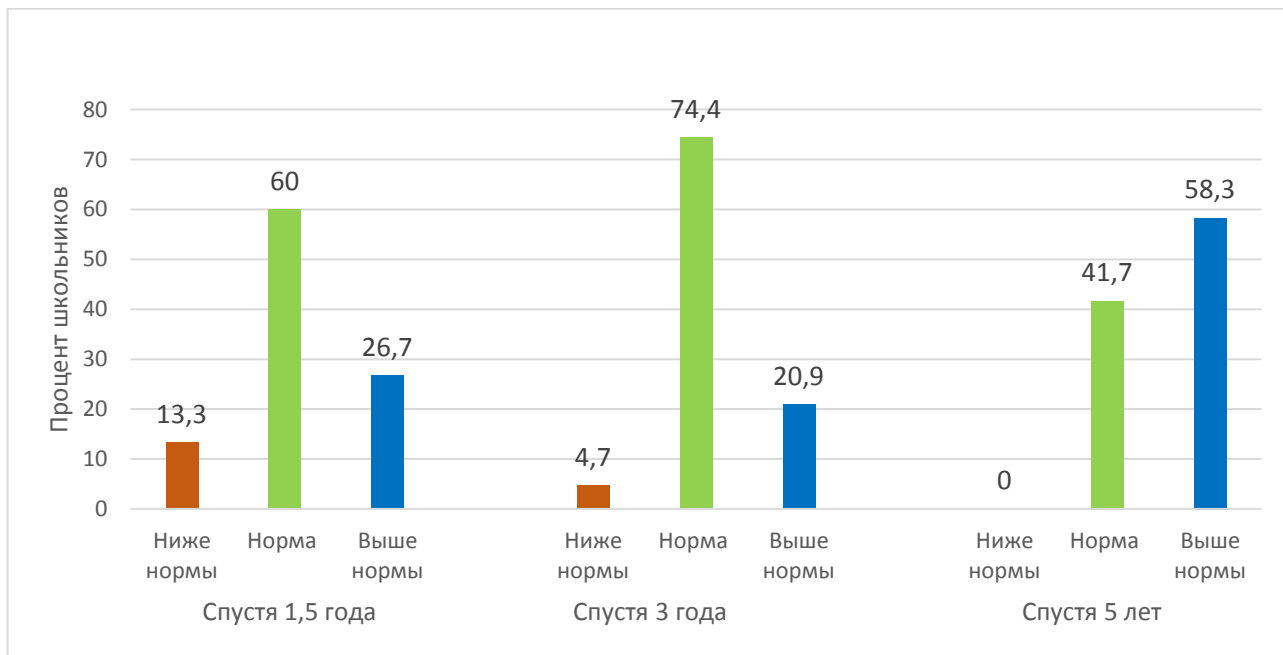


Рисунок 1 – Уровень развития интеллекта обучающихся на этапах воспроизведения спустя полтора года, три года и пять лет, в %

Таблица 1 -

Показатели воспроизведения учебного текста обучающимися с уровнем развития интеллекта ниже нормы (средние значения)

Показатели воспроизведения / Этапы лонгитюдного эксперимента	Количество актуализированных смысловых единиц	Количество актуализированных предложений	Количество допущенных привнесений	Количество допущенных искажений
Через 1,5 года после запоминания	2,3	6	0,7	2,2
Через 3 года после запоминания	1,5	2,5	0	0,5

ков на высоком уровне развита и способность к классификации.

Данные об уровне развития интеллекта обучающихся на этапах воспроизведения спустя полтора года, три года и пять лет представлены на рисунке 1.

На этапе воспроизведения спустя полтора года большинство школьников 14-15 лет (60 %) имеют нормальный уровень развития интеллекта, который повышается на следующем этапе лонгитюда (спустя три года) до 74,4 %. Уровень развития интеллекта выше нормы имеет четвертая часть от выборки на этапе спустя полтора года и пятая часть от выборки на этапе через три года. Процент школьников с уровнем развития интеллекта ниже нормы сокращается от этапа через полтора года к этапу через три года от 13,3 % до 4,7 %, а через пять лет школьников с уровнем раз-

вития интеллекта ниже нормы не зафиксировано. Большинство школьников 17-18 лет (58,3 %) на последнем этапе эксперимента имеют уровень развития интеллекта выше нормы.

Показатели воспроизведения учебного текста обучающимися с уровнем развития интеллекта ниже нормы представлены в табл. 1.

Средние значения по показателям воспроизведения спустя полтора года, представленные в табл. 1, показывают, что количественные показатели припоминания ниже, чем у школьников с интеллектом выше нормы (табл. 3) и выше, чем у школьников с интеллектом в пределах нормы (табл. 2). По количеству привнесений школьники данной группы превосходят школьников с нормальным уровнем интеллекта и выше нормы (незначительно: разница в среднем значении выше на 0,1 и 0,2). По количеству искажений у испы-

Таблица 2 -

Показатели воспроизведения учебного текста
обучающимися с уровнем развития интеллекта в пределах нормы (средние значения)

Показатели воспроизведения	Количество актуализированных смысловых единиц	Количество актуализированных предложений	Количество допущенных привнесений	Количество допущенных искажений
Этапы лонгитюдного эксперимента				
Через 1,5 года после запоминания	2,2	5	0,6	0,9
Через 3 года после запоминания	1,8	3,9	0,3	0,9
Через 5 лет после запоминания	1,6	3,4	0,4	0,8

Таблица 3 -

Показатели воспроизведения учебного текста
обучающимися с уровнем развития интеллекта выше нормы (средние значения)

Показатели воспроизведения	Количество актуализированных смысловых единиц	Количество актуализированных предложений	Количество допущенных привнесений	Количество допущенных искажений
Этапы лонгитюдного эксперимента				
Через 1,5 года после запоминания	3,7	7,1	0,5	1,4
Через 3 года после запоминания	4	7,6	1,2	1,4
Через 5 лет после запоминания	3,9	6,9	0,7	0,7

туемых данной группы выявлено самое высокое среднее значение. Спустя три года школьники с интеллектом ниже нормы по показателям объема отстают от школьников с интеллектом в норме и выше, не дополняют текст, но и допускают меньше ошибок. Статистически значимые различия выявлены по количеству припомненных через полтора и три года предложений обучающимися с уровнем развития интеллекта ниже нормы ($t=3,16$; $p<0,03$).

Показатели воспроизведения учебного текста обучающимися с уровнем развития интеллекта в пределах нормы представлены в табл. 2.

Показатели объема воспроизведения у школьников с интеллектом в норме, представленные в табл. 2, в среднем ниже, чем у школьников с интеллектом выше нормы (табл. 3) на всех этапах исследования. Привнесений и искажений также меньше за исключением количества дополнений через полтора года и числа ошибок по прошествии пяти лет (больше в среднем на 0,1).

Статистически значимые различия обнаружены по количеству искажений через полтора года между школьниками с уровнем развития интеллекта в пределах и ниже нормы ($t=-2,06$; $p<0,04$).

Показатели воспроизведения учебного текста обучающимися с уровнем развития интеллекта выше нормы представлены в табл. 3.

Школьники с интеллектом выше нормы спустя полтора, три года и пять лет припоминают больше учебного материала по сравнению со школьниками с интеллектом ниже нормы и в норме. Высокий уровень развития интеллекта позволяет преобразовывать знания с опорой на их понимание (по Б.М. Величковскому, определяющему интеллект как иерархию познавательных процессов с шестью уровнями отражения [1], это высший уровень метакогнитивных координаций F). У школьников с уровнем развития интеллекта выше нормы статистически значимые различия зафиксированы по количеству припомненных через полтора и три года предложений ($t=2,82$; $p<0,02$). Через полтора

года испытуемые допускают меньше дополнений по сравнению со школьниками с интеллектом в норме и ниже; больше искажений чем у школьников с интеллектом в норме, но меньше, чем у испытуемых с интеллектом ниже нормы. Через три года и пять лет школьники с интеллектом выше нормы чаще других испытуемых дополняют текст и допускают ошибки. Между школьниками, имеющими уровень развития интеллекта в норме и выше нормы, получены статистически значимые различия через полтора года по количеству смысловых единиц ($t=-2,5$; $p<0,02$); спустя три года – по количеству смысловых единиц ($t=6,1$; $p<0,001$), предложений ($t=2,59$; $p<0,01$), слов ($t=3,7$; $p<0,001$), привнесений ($t=2,57$; $p<0,01$). Выявлены различия по количеству смысловых единиц спустя три года ($t=2,71$; $p<0,02$) у испытуемых с уровнем развития интеллекта выше и ниже нормы.

Корреляционный анализ показателей объема и качественной специфики воспроизведения и показателей субтестов Р. Амтхауэра показал наличие значимых связей на этапах через полтора года, три года, пять лет между количеством воспроизведенных смысловых единиц, предложений и слов и субтестами «Классификация» ($p<0,01$) и «Аналогии» ($p<0,05$). Несмотря на разную степень задействованности мыслительных структур, умение проводить аналогии и классифицировать материал способствует более успешной актуализации учебного текста. Обнаружена взаимосвязь общего уровня развития интеллекта и количества припомненных смысловых единиц через полтора года ($p<0,05$) и пять лет ($p<0,001$), что свидетельствует о значимой роли мыслительных действий для более глубокого понимания материала, его эффективного воспроизведения и согласуется с данными отечественных и зарубежных исследователей (А.Н. Леонтьев, Л.В. Занков, С.Л. Рубинштейн, Ф. Бартлетт, Дж. Миллер, И. Хофман и др.). Общая осведомленность школьников коррелирует с количеством воспроизведенных смысловых единиц спустя полтора ($p<0,03$) и три года ($p<0,01$). Организованность базы знаний школьников способствует успешному извлечению информации из памяти при отсроченной актуализации, а информированность (по данным качественного анализа результатов) приводит к возникновению дополнений учебного текста, свидетельствующих не только о развитости памяти, но и в целом интеллекта.

Корреляции показателей объема воспроизведения с показателями по субтестам, свидетельствующим об уровне развития невербального интеллекта, обнаружены на этапе через три года

($p<0,03$): анализируя стороны кубиков, пусть и без совершения структурных преобразований, школьники оперируют образами в пространстве, а реализация мнемических действий на уровне представления и воображения повышает эффективность актуализации материала.

Количество дополнений текста через три года значимо коррелирует как с вербальным интеллектом (субтест «Классификация», $p<0,01$), так и с невербальным (субтест «Кубики», $p<0,05$), т.е. способность обобщать и выносить суждения, анализ материала с опорой на способности воображения обуславливает привнесения в учебный текст. Что же касается искажений учебного текста, то следует отметить их обусловленность неспособностью сосредоточить внимание ($p<0,01$). Действительно, от сосредоточения внимания на предмете запоминания во многом зависит успешность припоминания (Д. Бродбент, А. Трейсмэн, У. Найссер, А. Баддли, И.Хофман, М.В. Фаликман и др.). По данным В.Н. Дружинина успешность обучения гуманитарным дисциплинам обусловлена, прежде всего, уровнем развития вербального интеллекта, что полностью согласуется с результатами корреляционного анализа в рамках нашего исследования [4].

К полученным в лонгитуде результатам была применена процедура регрессионного анализа. Проверка построенных моделей по критерию F-Фишера подтвердила их значимость. Результаты регрессионного анализа позволяют нам выделить предикторы показателей объема и качественной специфики воспроизведения: для количества воспроизведенных смысловых единиц ($B=0,51$; $B=0,66$) и предложений ($B=0,51$; $B=0,76$) спустя полтора года и пять лет – это уровень развития вербального интеллекта; для количества привнесений спустя три года – это уровень развития вербального интеллекта ($B=0,45$); для количества искажений спустя три года – это общий уровень развития интеллекта ($B=0,72$), уровень развития счетно-математического ($B=-0,51$) и невербального ($B=-0,39$) интеллекта. Таким образом, одним из основных предикторов объема и качественной специфики воспроизведения выступает уровень развития вербального интеллекта. Количество ошибок обусловлено общим уровнем интеллекта, его невербальным и счетно-математическим компонентами.

Выводы.

1. Объем воспроизведенного учебного текста понижается от этапа спустя полтора года после запоминания к этапу спустя три года и вновь повышается через пять

- лет, достигая на последнем этапе максимальных значений по количеству припомненных смысловых единиц и слов.
2. Качественная специфика воспроизведенного учебного текста характеризуется практически неизменным средним значением по количеству привнесений и уменьшением количества искажений от этапа спустя полтора года к этапу спустя пять лет.
 3. Уровень развития интеллекта обучающихся повышается при переходе от подросткового к юношескому возрасту.
 4. Чем выше уровень развития интеллекта школьников, тем выше показатели объема воспроизведения, число дополнений и ошибок. Исключение составляет этап спустя полтора года, на котором школьники с низким уровнем развития интеллекта допускают больше и привнесений, и искажений. Предполагаем, что это обусловлено действием других субъективных и субъективно-личностных факторов на эффективность воспроизведения: уровнем развития мнемических способностей и специфики мотивации учебной деятельности.
 5. Показатели объема воспроизведения и количество привнесений обусловлены в большей степени уровнем развития вербального интеллекта, количество искажений – как общим уровнем развития интеллекта, так и уровнем развития счетно-математического и невербального интеллекта.
- Полученные данные подтверждают тот факт, что память является подструктурой интеллекта – системы познавательных способностей и индивидуального опыта, который может проявиться как при формировании образа и при его трансформационном хранении, так и при актуализации. Отсроченное припоминание совершается в форме реконструкции, которая является итогом мыслительной переработки воспринятого материала. Результаты лонгитюдного эксперимента позволили вскрыть объективные и собственно психологические закономерности воспроизведения.

Список источников

1. Величковский Б.М. Когнитивная наука. Основы психологии познания в 2 т. Том 2: учебник для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2022. 386 с.
2. Данилов А.А., Косулина Л.Г. История России. С древнейших времен до конца 16 века. 6 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. 3-е изд. М.: Просвещение, 2014. 272 с.
3. Двойнин А.М., Троцкая Е.С. Когнитивные предикторы академической успешности: как общие закономерности «работают» на ранних этапах образования? // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 2. С. 42–52. doi:10.17759/pse.2022270204
4. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. СПб: Per Se, Иматон, 2001. 224 с.
5. Осинина Т.Н. Лонгитюдное исследование воспроизведения учебного материала // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 6 (159). С. 50-55.
6. Осинина Т.Н., Усцева М.Н. Уровень развития интеллекта как фактор эффективности сдачи основного государственного экзамена // Психология обучения. 2019. № 4. С. 49-57.
7. Ржанова И.Е., Алексеева О.С., Бурдукова Ю.А. Успешность в обучении: взаимосвязь флюидного интеллекта и рабочей памяти // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 1. С. 63–74. doi:10.17759/pse.2020250106
8. Холодная М.А. Многомерная природа показателей интеллекта и креативности: методические и теоретические следствия // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 3. С. 18-31.
9. Черемошкина Л.В. Обработка и запоминание невербального бессмысленного материала при ограничении времени экспозиции // Сенсорные системы. 2022. Т. 36. № 4. С. 322-337.
10. Черемошкина Л.В. Психология памяти. Учебное пособие. М.: Аспект Пресс, 2009. 317 с.
11. Cochrane A., Simmering V., Green C. S. Fluid intelligence is related to capacity in memory as well as attention: Evidence from middle childhood and adulthood // PLOS ONE. 2019. Vol. 14 (8) [Electronic resource]. URL: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0221353> (дата обращения: 11.11.2022).
12. Kriegbaum K. Becker N., Spinath B. The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: a meta-analysis // Educational Research Review. 2018. Vol. 25. P. 120–148.

References

1. Velichkovskii B.M. Kognitivnaya nauka. Osnovy psikhologii poznaniya v 2 t. Tom 2: uchebnik dlya vuzov. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Izdatel'stvo Yurait, 2022. 386 s.
2. Danilov A.A., Kosulina L.G. Istoriya Rossii. S drevneishikh vremen do kontsa 16 veka. 6 klass: ucheb. dlya obshcheobrazovat. uchrezhdenii. 3-e izd. M.: Prosveshchenie, 2014. 272 s.
3. Dvoinin A.M., Trotskaya E.S. Kognitivnye prediktory akademicheskoi uspešnosti: kak obshchie zakonomernosti «rabotayut» na rannikh etapakh obrazovaniya? // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2022. Tom 27. № 2. S. 42–52. doi:10.17759/pse.2022270204
4. Druzhinin V.N. Kognitivnye sposobnosti: struktura, diagnostika, razvitiye. SPb: Per Se, Imaton, 2001. 224 s.
5. Osinina T.N. Longityudnoye issledovaniye vosproizvedeniya uchebnogo materiala // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2015. № 6 (159). S. 50-55.
6. Osinina T.N., Ustseva M.N. Uroven' razvitiya intellekta kak faktor effektivnosti sdachi osnovnogo gosudarstvennogo ekzamina // Psikhologiya obucheniya. 2019. № 4. S. 49-57.
7. Rzhanova I.E., Alekseeva O.S., Burdukova Yu.A. Uspeshnost' v obuchenii: vzaimosvyaz' flyuidnogo intellekta i rabochei pamyati // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2020. Tom 25. № 1. S. 63–74. doi:10.17759/pse.2020250106
8. Kholodnaya M.A. Mnogomernaya priroda pokazatelei intellekta i kreativnosti: metodicheskie i teoreticheskie sledstviya // Psikhologicheskii zhurnal. 2020. T. 41. № 3. S. 18-31.
9. Cheremoshkina L.V. Obrabotka i zapominaniye neverbal'nogo bessmyslennogo materiala pri ogranichenii vremeni ekspozitsii // Sensornyye sistemy. 2022. T. 36. № 4. S. 322-337.
10. Cheremoshkina L.V. Psikhologiya pamyati. Uchebnoye posobie. M.: Aspekt Press, 2009. 317 s.
11. Cochrane A., Simmering V., Green C. S. Fluid intelligence is related to capacity in memory as well as attention: Evidence from middle childhood and adulthood // PLOS ONE. 2019. Vol. 14 (8) [Electronic resource]. URL: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0221353> (data obrashcheniya: 11.11.2022).
12. Kriegbaum K., Becker N., Spinath B. The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: a meta-analysis // Educational Research Review. 2018. Vol. 25. P. 120–148.

Информация об авторе

Т.Н. Осинина – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики начального и дошкольного образования Государственного гуманитарно-технологического университета. Scopus ID: 57215905940.

Information about the author

T.N. Osinina – Ph.D. of Psychology, Associate Professor of the Chair of Pedagogy of Primary and Pre-School Education, State University of Humanities and Technology. Scopus ID: 57215905940.

Статья поступила в редакцию 05.11.2022; одобрена после рецензирования 29.11.2022; принята к публикации 22.12.2022.

The article was submitted 05.11.2022; approved after reviewing 29.11.2022; accepted for publication 22.12.2022.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 160–168. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 160–168. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья

УДК 159.9.07

НА ПУТИ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ РОДИТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ

Элина Николаевна Яковлева¹, Татьяна Владимировна Зеленкова²

^{1,2} Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия

¹mgopi@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8955-0556>

²tzelenk@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4498-5027>

Аннотация. В статье исследуется проблема совершенствования родительских компетенций. Авторами показано, что пути совершенствования родительских компетенций в условиях консультирования должны опираться на интегративную модель сетевого взаимодействия и включать основные классы компетенций: личностные, поведенческие, социальные и культурные, структурно и функционально связанные между собой так, что любые изменения в одном из них приводят к изменениям во всех других и во всей системе в целом. Приводятся данные опроса 212 специалистов в сфере консультирования родителей. Установлено, что у большинства родителей не сформирована в достаточной степени информационная, психолого-педагогическая, личностная (мотивационно-ценностная) и коммуникативная компетентность в вопросах воспитания и образования детей. Основными причинами ошибок родителей являются: неправильный стиль воспитания и общения с ребенком, отсутствие умений в области управления поведением детей и применения развивающих технологий, использование беспорядочных источников при поиске информации по возникающей проблеме, недостаточный уровень психолого-педагогической грамотности.

Разработанный нами сетевой подход к совершенствованию родительских компетенций в рамках консультативной работы обеспечивает наиболее широкий охват и системное взаимодействие всех классов родительских компетенций – социальных, поведенческих, личностных и культурных, а также методов их развития, включающих просвещение, коучинг, актуализацию личностных ресурсов родителей в контексте развития семьи.

Ключевые слова: консультирование родителей, родительские компетенции, сетевой подход, воспитание, образование, современный родитель

Для цитирования: Яковлева Э.Н., Зеленкова Т.В. На пути к совершенствованию родительских компетенций: проблемы, поиски, решения // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 160–168.

Original article

ON THE WAY TO IMPROVE PARENTAL COMPETENCES: PROBLEMS, SEARCHES, SOLUTIONS

Elina N. Yakovleva¹, Tatiana V. Zelenkova²

^{1,2} State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia

¹mgopi@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8955-0556>

²tzelenk@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4498-5027>

Abstract. The article considers the problem of improving parental competencies. The authors show that the ways of improving parental competencies in the context of counseling should be based on an integrative model of network interaction and include the main classes of competencies: personal, behavioral, social and cultural, structurally and functionally interconnected so that any changes in one of them lead to changes in

all others and in the whole system as a whole. The data of a survey of 212 specialists in the field of parental counseling are given. It has been established that the majority of parents do not have sufficient informational, psychological-pedagogical, personal (motivational-value) and communicative competence in the upbringing and education of children. The main reasons for parents' mistakes are: the wrong style of upbringing and communication with the child, the lack of skills in managing children's behavior and the use of developing technologies, the use of random sources when searching for information on an emerging problem, and an insufficient level of psychological and pedagogical literacy.

The network approach developed by us to improve parental competencies within the framework of advisory work provides the widest coverage and systemic interaction of all classes of parental competencies – social, behavioral, personal and cultural, as well as methods for their development, including education, coaching, updating the personal resources of parents in the context of family development.

Keywords: parenting counseling, parental competencies, network approach, upbringing, education, modern parent

For citation: Yakovleva E. N., Zelenkova T. V. On the way to improve parental competences: problems, searches, solutions // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2022. no 4. P. 160–168.

© Яковлева Э.Н., Зеленкова Т.В., 2022

В современных условиях трансформации института семьи, характеризующегося многообразием видов и форм семейных отношений, плюрализацией супружеских обязательств, легкостью распада брачных союзов и семейных ценностей, происходят значимые качественные изменения и в сфере родительства. Прежде всего модифицируются социальные роли отцовства и материнства – исчезает дифференциация функций, границы между ними становятся размытыми, а сами функции – неопределенными, что часто становится предметом разногласий и конфликтов в семье. Молодая семья может в течение длительного периода существовать вне брака, не поддерживать родственные связи с родителями, игнорировать обязательства, связанные с созданием семьи и рождением детей. Нередко это приводит к появлению деструктивных, дисфункциональных семей, где мотивационно-ценностные ориентиры родителей хаотично направлены в иные от родительства стороны.

С другой стороны, процесс атомизации молодых семей, характерный для современного постмодернизма, и желание родителей устраивать собственную жизнь независимо и в отрыве от «фундамента» предыдущих поколений обусловили появление другого социально-психологического явления – феномена «нового родительства» [10], признаками которого является формирование разнообразных моделей семьи, распространение новых практик родительства, возрастающая роль неимперативных отношений в семье и все большая центрация родителей на ребенке, постепенно приобретающая самостоятельное значение как отдельная ценность [12].

Этот развивающийся эмоционально-ценностный аспект обусловил внимание и направленность родителей к самому феномену родительства, интерес к которому весьма широко поддерживается в интернете и других публичных источниках, в предложениях новых товаров и услуг и проч. Родители стали активно изучать и использовать любые источники, касающиеся развития и воспитания детей, на основании которых каждая семья начинает формировать собственные ценности и правила воспитания детей [5]. Как отмечает Е. Асонова, современное родительское сознание наполняется довольно специфическими профессиональными понятиями, такими как «сенсорное восприятие», «мелкая моторика», «фонематический слух» и проч., а также знаниями имён популярных российских и зарубежных педагогов [3]. Стремление интенсивно заниматься развитием своего ребенка, отмечающееся у родителей, рассматривается специалистами как «процесс профессионализации родительства», оформляющийся «в качестве деятельности, требующей освоения и использования родителями экспертных знаний» [4, с. 20].

Современные молодые родители – дети особой эпохи, отличающейся все возрастающим влиянием цифровизации, информатизации и виртуализации жизненного пространства, эпохи, порождающей новый, релятивистский тип мышления и восприятия реальности, который, наряду с ускоренным темпом современной жизни, ведет к фрагментарности, полифункциональности, образной мозаичности восприятия родителями информации, которую порой трудно осознать, связать в одно целое и сделать адекватные выво-

ды. Поэтому, несмотря на потенциально богатую информационную среду, создаваемую интернет-сообществом, родители в силу указанных причин часто оказываются некомпетентными в вопросах воспитания и образования детей.

Не имея достаточных знаний, психологической грамотности и жизненного опыта, такие родители решают возникающие затруднения либо через житейские советы, получаемые от других родителей, либо через хаотичное использование ненадежных информационных источников, не имеющих никакой педагогической и научной ценности, пассивно следуя советам «рецептурного» характера. Типичная ситуация – тотальное отвержение якобы «устаревших» советов своих собственных родителей, игнорирование их опыта воспитания и навыков обращения с детьми и обращение за советом в интернет. В связи с этим у молодых родителей не происходит необходимого понимания сущности образовательно-воспитательного процесса, не формируются навыки компетентного общения с ребенком, что приводит к педагогическим ошибкам. Особенно это касается родителей детей, имеющих нарушения в развитии.

Конечно, современные родители, получая разнообразную информацию, занимаясь на онлайн-курсах, общаясь между собой и в интернет-сообществах, приобретают некоторую компетентность в интересующих их вопросах, однако для полноценного формирования и совершенствования родительских компетенций как совокупности качеств, необходимых для реализации родительских функций, этого оказывается далеко недостаточно.

Целью статьи является структурный анализ родительских компетенций и поиск средств по их совершенствованию в рамках консультативной деятельности.

Понятие родительских компетенций в рамках общего компетентного подхода сформировалось относительно недавно. В связи с этим содержание данного понятия определено недостаточно четко и слишком обобщенно, что затрудняет «конкретизацию компетенций, их поддержку средствами образовательной и самообразовательной деятельности, а также культивирование в социокультурной среде» [9]. Одновременно прослеживается другая тенденция, связанная со слишком узким пониманием родительских компетенций либо исключительно как комплекса родительских навыков, проявляющихся в процессе воспитания [2; 4], либо только как комплекса личностных качеств родителей, реализующих родительские

функции [8]. Более широкий охват родительских компетенций описывает Н.Д. Михеева, отмечая их как систему знаний, умений, навыков и установок для эффективного взаимодействия с ребенком [11]. Отмечаются также попытки дифференциации родительских компетенций и их выстраивания в иерархическую систему [1].

Для интеграции разнообразных существующих взглядов на эту проблему мы предлагаем рассматривать систему родительских компетенций в рамках получившего в последнее время широкого распространения «сетевое подхода», т.е. как взаимосвязанную структуру, состоящую из классов личностных, поведенческих, социальных и культурных компетенций, направленных на реализацию родительских функций (рис. 1)

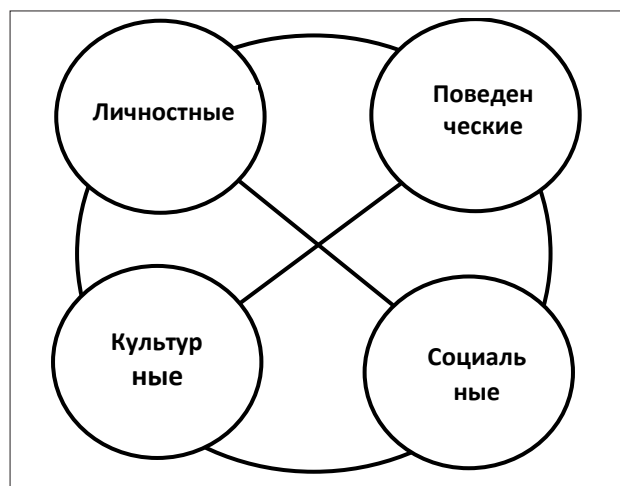


Рисунок 1 – Сетевая структура родительских компетенций

К личностным родительским компетенциям мы относим когнитивные, эмоциональные, регулятивные и мотивационно-ценностные компетенции, проявляемые в процессе воспитания и обучения, а также способности родителей к саморазвитию.

Поведенческие компетенции характеризуют операционально-исполнительный аспект и складываются из умений и навыков родителей обеспечивать полноценное функционирование семьи, поддерживать позитивное взаимодействие с ребенком и членами семьи.

Социальные компетенции обеспечивают понимание родительских прав и обязанностей, предусмотренных законодательством, в первую очередь в сфере образования и воспитания детей [9], подразумевают наличие социальных связей и владение родителями необходимой информацией в этих областях.

Наконец, культурные компетенции связаны с трансляцией моральных и культурных ценностей

общества, с реализацией коммуникативных функций родителей.

Отличительной особенностью сетевого подхода является такая взаимосвязанность родительских компетенций, при которой любые изменения в одном из систем (узлов сети) будут отражаться во всех других системах [6]. Например, повышение компетентности родителей в области возрастных особенностей детей (класс социальных компетенций) будет изменять и поведение родителей, и способы взаимодействия с ребенком, и личностные характеристики родителей. Чтобы это учитывать в процессе консультирования, необходимо формировать «панорамный», целостный взгляд на проблему, с которой обращаются родители. Если проблема касается какой-либо одной компетенции, динамика изменений в разной степени неизбежно затронет все поле компетенций.

В целях выявления особенностей родительской компетентности, проявляющейся в каждом блоке данного подхода, нами был проведен опрос 212 специалистов, каждый из которых проконсультировал в 2022 году более 100 родителей в Московской области. Прежде всего нас интересовал вопрос о том, насколько родители в процессе консультирования проявляли информационную осведомленность в вопросах воспитания и обучения детей, в правовых вопросах (класс социальных компетенций). Консультантами было отмечено, что хорошо ориентировались в этих вопросах только 19,8% родителей, 13,3% - совсем не ориентировались, а 67% родителей при поиске информации использовали беспорядочные источники (рис. 2).

Следующая изучаемая нами проблема касалась уровня владения родителями способами управления поведением своих детей (класс поведенческих компетенций) оценивался консультантами во взаимосвязи с дозированием (мерой) психолого-педагогической помощи ребенку. Высоким уровнем компетентности в данных вопросах считалась такая степень умений и навыков, при которой родителю было достаточно разовых консультаций специалиста. Таких родителей в нашей выборке оказалось всего 4,2% (рис. 3). Но и родителей, которые совсем не справляются с ребенком и которым требуется длительное психолого-педагогическое сопровождение, тоже оказалось немного – 9,4%. Компетентность большинства родителей в данной области оценивалось консультантами как средняя, при которой родителям требовались периодические консультации (86,3%). На вопрос о том, сколько в среднем потребуется консультаций для родителей этого уровня, 49,1%

специалистов назвали цифру 3, и 49,1% считают, что необходимо от 3 до 5 консультаций.

Далее нами были изучены вопросы родительской компетентности в сфере культурных компетенций, которые оценивались через стиль семейного воспитания и общения с ребенком. Так, в качестве доминирующего источника нарушений поведения ребенка 52,8% консультантов указывали ошибки в семейном воспитании, 43,9% респондентов, наряду с другими факторами, также не исключали и этот фактор, и только 3,3% называли другие причины (рис. 4).

Консультанты отмечали, что в процессе беседы с родителями ими был диагностирован преимущественно либеральный, свободный тип воспитания (38,7%), основанный на пренебрежении правилами, проявлении непоследовательности в воспитательных действиях, отсутствии необходимости вмешиваться в естественное развитие ребенка. Поэтому проблемы, которые возникали у их детей, часто были связаны с нарушением моральных норм и с протестным поведением против существующих правил и ограничений как в семье, так и в школе.

Наконец, была исследована система личностных компетенций, которая совокупно проявляется в процессе воспитания через когнитивный, эмоциональный, мотивационно-ценностный и регулятивный компоненты. Она оценивалась по уровню психолого-педагогической грамотности родителей. Большинство консультантов оценили этот уровень как средний (75,9%). Более низкий уровень был отмечен у 23,6% родителей, а более высокий – только в единичных случаях - 0,5% (рис. 5). Эти результаты согласуются с ранее полученными нами данными, показывающими недостаточность психологических ресурсов у родителей детей с расстройствами аутистического спектра [7].

Полученные оценки свидетельствуют о необходимости повышения родительской компетентности по всем четырем классам компетенций сетевой структуры. Учитывая функциональные свойства сетевой взаимосвязанности и взаимовлияния родительских компетенций, их совершенствование в условиях консультирования должно опираться на всестороннее, панорамное представление об этом процессе, поскольку все изменения и рост компетентности в одной области будет отражаться в других областях, изменяя всю систему и сознание родителей в целом. Именно поэтому, на наш взгляд, консультантам часто бывает недостаточно одной-двух консультаций для решения проблемы.

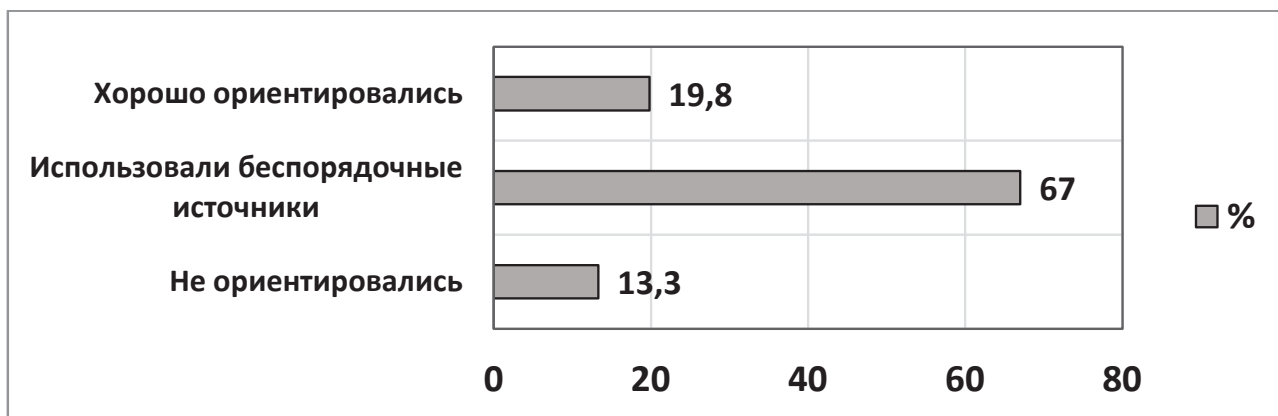


Рисунок 2 – Проявление родителями информационной осведомленности в вопросах воспитания и образования детей

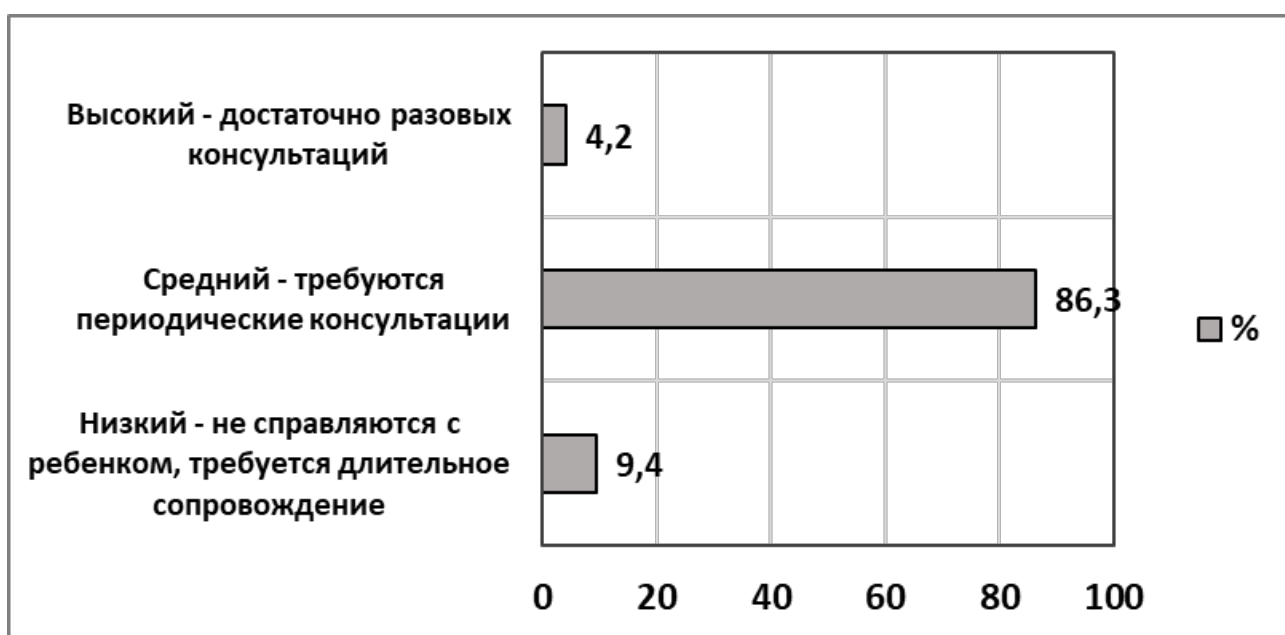


Рисунок 3 – Уровень владения родителями способами управления поведением своих детей

Статистика опроса показала, что 49,1% специалистов консультационных центров в качестве оптимального количества консультаций для решения одной проблемы называют цифру 3, и 35,4% специалистов считают необходимым проведение 4-5 встреч с родителями. Нередко это бывает вызвано тем, что в процессе консультирования специалисты выявляют нарушения у ребенка, считающегося нормотипичным, что требует дополнительных консультаций, в ходе которых родители могут повысить свою компетентность в вопросах воспитания детей с различными отклонениями в развитии. В нашей выборке вариант ответа, что такое явление встречается достаточно часто, отметили 36,3% специалистов, проводящих консультации.

В то же время больше половины опрошенных (50,5%) показали, что они встречались также с

ошибками ранее поставленного другим специалистом диагноза, в том числе, и с такими случаями, когда диагноз, свидетельствующий о нарушении развития, был поставлен ребенку с нормотипичным развитием. Такие случаи требуют от родителей перестройки всей системы воспитания и обучения ребенка.

Мы считаем, что пути совершенствования родительских компетенций в условиях консультирования должны опираться на интегративную модель сетевого взаимодействия и включать основные классы компетенций: личностные, поведенческие, социальные и культурные, структурно и функционально связанные между собой так, что любые изменения в одном из них повлекут изменения во всех других и во всей системе в целом. В связи с этим основные направления консультационной помощи в плане развития компетентности родителей

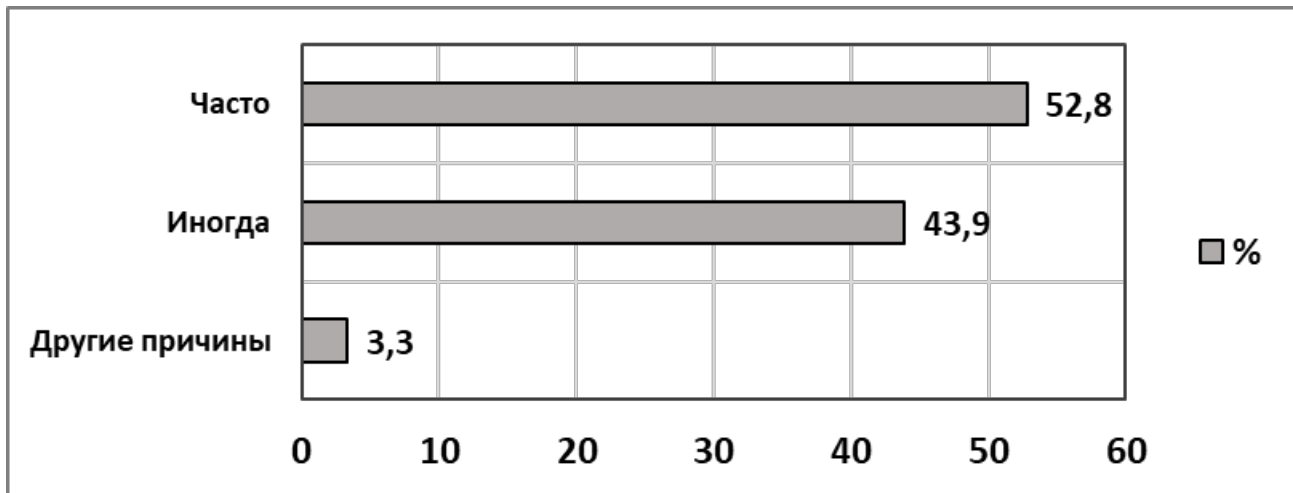


Рисунок 4 – Ошибки в семейном воспитании как фактор нарушений поведения ребенка

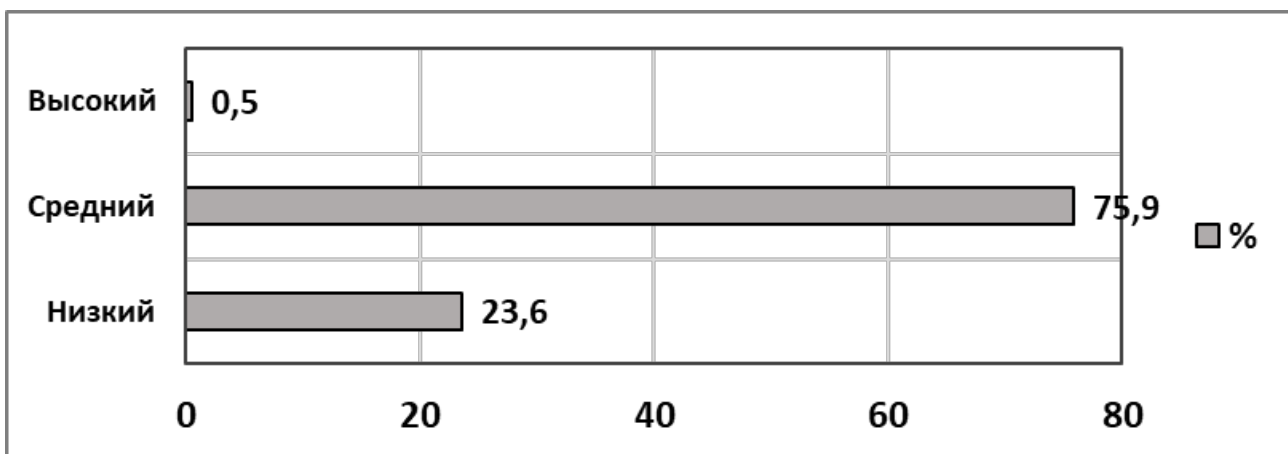


Рисунок 5 – Оценка уровня психолого-педагогической грамотности родителей

в вопросах, связанных с воспитанием, обучением и взаимодействием с ребенком, должны включать:

1. Просвещение (социальные компетенции) в вопросах понимания родительских прав и обязанностей, развития, воспитания и обучения детей;
2. Коучинг (поведенческие компетенции) – обучение родителей приемам и методам взаимодействия с детьми, игровым технологиям развития детей;
3. Актуализация способностей родителей к саморазвитию (личностные компетенции), поиск личностных ресурсов для решения проблем, связанных с воспитанием и обучением детей;
4. Включение родителей в культурный контекст развития семьи (культурные компетенции) – ориентация на общекультурные и семейные ценности и традиции.

Для обеспечения системности процесса повышения компетентности родителей, которая требуется для решения возникающих вопросов, необходимо в той или иной мере ориентировать-

ся на сочетание всех четырех направлений. При фиксации процесса и результата консультирования в сознании родителей можно пользоваться разработанной нами технологией составления чек-листа, выполняющего функции так называемой «дорожной карты», которой могут руководствоваться родители в периоды между консультативными встречами или после их окончания, и которая фактически выполняет роль постконсультационного сопровождения (рис. 6). Такая технология была апробирована и успешно применялась нами в рамках работы сети консультационных центров Московской области.

На рис. 6 показано, что чек-лист представляет собой компактную таблицу, в которой в форме навигации представлены итоги консультаций и программа действий для родителей, имплицитно содержащая всю систему родительских компетенций, необходимых для семейной работы с проблемой поведения ребенка с СДВГ.

Таким образом, в результате нашего исследования было показано, что для эффективной работы по совершенствованию родительских ком-

ЧЕК-ЛИСТ для родителей	
<p>Вопрос (проблема): <i>Ребенок проявляет гиперактивность, импульсивность, невнимательность</i></p>	<p>Что необходимо знать о проблеме</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Признаки СДВГ 2. Причины 3. Как правильно воспитывать ребенка с СДВГ 4. Стили взаимодействия в семье 5. Стратегии взаимодействия с ребенком
<p>Решение вопроса <i>Составление индивидуальной программы семейной помощи ребенку</i></p>	<p>Внешние ресурсы</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Рекомендованные материалы сайтов по воспитанию ребенка с СДВГ 2. Книги, статьи, форумы, вебинары 3. Помощь специалистов (психолога, дефектолога, врача) 4. Консультации по поводу индивидуальной программы развития ребенка 5. Коучинг
<p>Ваши личные ресурсы <i>(Вы способны:)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Изменить стиль взаимодействия с ребенком. 2. Сохранять спокойствие и не давать волю эмоциям. 3. Обеспечить согласованность действий в семье. 4. Тренировать слабые функции ребенка. 5. Изучить вопрос. 	<p>Решение вопроса <i>Составление индивидуальной программы семейной помощи ребенку</i></p>

Рисунок 6 – Пример чек-листа для родителей, представленный в обобщенной форме

петенций в условиях консультационной работы, необходимо опираться на всесторонний охват различных сфер их экспликации, интегративное представление о системном (сетевом) взаимодействии. На основании опроса, проведенного среди 212 специалистов в сфере консультирования родителей, установлено, что у большинства родителей не сформирована в достаточной степени информационная, психолого-педагогическая, личностная (мотивационно-ценностная) и коммуникативная компетентность в вопросах воспитания и образования детей. Основными причинами ошибок родителей являются: неправильный стиль воспитания и общения с ребенком, отсутствие умений в области управления поведением

детей и применения развивающих технологий, использование беспорядочных источников при поиске информации по возникающей проблеме, недостаточный уровень психолого-педагогической грамотности.

Разработанный нами сетевой подход к совершенствованию родительских компетенций в рамках консультативной работы обеспечивает наиболее широкий охват и системное взаимодействие всех классов родительских компетенций – социальных, поведенческих, личностных и культурных, а также методов их развития, включающих просвещение, коучинг, актуализацию личностных ресурсов родителей в контексте развития семьи.

Список источников

1. Андронникова О.О., Евдокимова М.А. Методические основы организации и проведения программы психолого-педагогической поддержки формирования родительской компетентности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 2. С. 77–84.
2. Аникина В.О., Пшонова К.А. Взаимосвязь родительских компетенций, эмоционального состояния и уровня родительского стресса матерей детей дошкольного и младшего школьного возраста // Мир науки. Педагогика и психология, 2019. Т.7. № 6. С.49.

3. Асонова Е. Новые ценности в детско-родительских отношениях // Pro et contra. М., 2010. Т. 14. № 1–2. С. 78–93.
4. Басина Н.И. Современное родительство: традиционные и новые практики (тезаурусный анализ). Педагогика и психология: теория и практика. 2019. № 3 (15). С. 17–26.
5. Детско-взрослое сообщество: развитие совместного общения родителей и детей: методические рекомендации / Авторы-сост.: Майер А.А., Гришина Г.Н., Яковлева Э.Н. Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2020. 92 с.
6. Зеленкова Т.В. Прогрессивные тенденции развития психологии в контексте интеграционных процессов в современной науке // Прогресс психологии: Критерии и признаки / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Д. Марцинковской, А.В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 336 с. – С. 32–62.
7. Зеленкова Т.В., Празднова В.А. Особенности системного подхода при включении родителей детей с расстройствами аутистического спектра в лечебно-реабилитационный процесс // Психическое здоровье. 2016. №9 (124). С. 53–59.
8. Кирпич С.В. Развитие родительских компетенции: социальные и духовно-нравственные аспекты // Христианство как интегрирующий фактор мировой культуры. Сборник докладов XXIV международных Кирилло-Медофидиевских чтений. Минск, 2019. С. 84–91.
9. Компетентное родительство: от теории к практике: методическое пособие. Орехово-Зуево: ГГТУ, 2021. 52 с.
10. Кукулин И., Майофис С. Новое родительство и его политические аспекты [Электронный ресурс]. URL: <https://polit.ru/article/2010/08/11/parents/> (дата обращения: 07.11.2022).
11. Михеева Н.Д. Методика Незаконченных Ситуаций (МНС) для диагностики родительской компетентности // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 279–296.
12. Родительское сообщество: ищем единомышленников: методическое пособие / Авторы-сост.: Майер А.А., Яковлева Э.Н., Гришина Г.Н. Орехово-Зуево: ГГТУ, 2021. 36 с.

References

1. Andronnikova O.O., Evdokimova M.A. Metodicheskie osnovy organizatsii i provedeniya programmy psikhologo-pedagogicheskoi podderzhki formirovaniya roditel'skoi kompetentnosti // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2018. № 2. S. 77–84.
2. Anikina V.O., Pshonova K.A. Vzaimosvyaz' roditel'skikh kompetentsii, emotsional'nogo sostoyaniya i urovnya roditel'skogo stressa materei detei doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya, 2019. T.7. № 6. S.49.
3. Asonova E. Novye tsennosti v detsko-roditel'skikh otnosheniyakh // Pro et contra. М., 2010. Т. 14. № 1–2. S. 78–93.
4. Basina N.I. Sovremennoe roditel'stvo: traditsionnye i novye praktiki (tezaurnusnyi analiz). Pedagogika i psikhologiya: teoriya i praktika. 2019. № 3 (15). S. 17–26.
5. Detsko-vzrosloe soobshchestvo: razvitie sovmestnogo obshcheniya roditel'ei i detei: metodicheskie rekomendatsii / Avtory-sost.: Maier A.A., Grishina G.N., Yakovleva E.N. Orekhovo-Zuevo: Redaktsionno-izdatel'skii otdel GGTU, 2020. 92 s.
6. Zelenkova T.V. Progressivnye tendentsii razvitiya psikhologii v kontekste integratsionnykh protsessov v sovremennoi nauke // Progress psikhologii: Kriterii i priznaki / Pod red. A.L. Zhuravleva, T.D. Martsinkovskoi, A.V. Yurevicha. М.: Izd-vo «Institut psikhologii RAN», 2009. – 336 s. – S. 32–62.
7. Zelenkova T.V., Prazdnova V.A. Osobennosti sistemnogo podkhoda pri vklyuchenii roditel'ei detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra v lechebno-reabilitatsionnyi protsess // Psikhicheskoe zdorov'e. 2016. №9 (124). S. 53–59.
8. Kirpich S.V. Razvitie roditel'skikh kompetentsii: sotsial'nye i dukhovno-nravstvennyye aspekty // Khristianstvo kak integriruyushchii faktor mirovoi kul'tury. Sbornik dokladov XXIV mezhdunarodnykh Kirillo-Mefodievskikh chtenii. Minsk, 2019. S. 84–91.
9. Kompetentnoe roditel'stvo: ot teorii k praktike: metodicheskoe posobie. Orekhovo-Zuevo: GGTU, 2021. 52 s.
10. Kukulin I., Maiofis S. Novoe roditel'stvo i ego politicheskie aspekty [Elektronnyi resurs]. URL: <https://polit.ru/article/2010/08/11/parents/> (data obrashcheniya: 07.11.2022).
11. Mikheeva N.D. Metodika Nezakonchennykh Situatsii (MNS) dlya diagnostiki roditel'skoi kompetentnosti // Sotsial'nyi i emotsional'nyi intellekt: Ot protsessov k izmereniyam / Pod red. D. V. Lyusina, D. V. Ushakova. М.: Izd-vo «Institut psikhologii RAN», 2009. S. 279–296.
12. Roditel'skoe soobshchestvo: ishchem edinomyshlennikov: metodicheskoe posobie / Avtory-sost.: Maier A.A., Yakovleva E.N., Grishina G.N. Orekhovo-Zuevo: GGTU, 2021. 36 s.

Информация об авторах

Э.Н. Яковлева – кандидат филологических наук, доцент, проректор по научной и инновационной деятельности Государственного гуманитарно-технологического университета.

Т.В. Зеленкова – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии Государственного гуманитарно-технологического университета.

Information about the authors

E.N. Yakovleva – Ph.D. of Philology, Associate Professor, Vice-Rector for Scientific and Innovative Activities, State University of Humanities and Technology.

T.V. Zelenkova – Ph.D. of Psychology, Associate Professor of the Chair of Psychology and Defectology, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 07.11.2022; одобрена после рецензирования 12.12.2022; принята к публикации 22.12.2022.

The article was submitted 07.11.2022; approved after reviewing 12.12.2022; accepted for publication 22.12.2022.



ВЕСТНИК
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

№ 4(2022)



Подписано в печать 26.12.2022.
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. 19.76.
Форма периодического распространения: сетевое издание.

ГОУ ВО МО
«Государственный гуманитарно-технологический университет».
142611, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, д. 22.